

La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela

Roberto Osuna Bermúdez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2016

La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela

**Trabajo para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua
Materna**

Dr. Miguel Ángel Maldonado García
Director

Roberto Osuna Bermúdez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2016

Dedicatoria

A mi madre quien se ha convertido en un modelo de tenacidad y lucha en todo
momento

A mis hermanos quienes con su compañía me han enseñado que el círculo del
amor es único

A mi pareja quien en todo instante me fortalece y acompaña

Agradecimientos

A Dios por el privilegio de la vida

Al profesor Miguel Ángel Maldonado García por cada una de las orientaciones en el desarrollo de este trabajo, pero esencialmente, por su paciencia.

Al equipo de maestros de la Maestría por su entrega y mostrarnos que los nuevos caminos se construyen día a día

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	13
1. Problemática de la investigación	16
1.1 Planteamiento	16
1.2 Antecedentes	23
1.2.1 Consideraciones sobre las actividades verbales	23
1.2.3 La cortesía como elemento de alteridad	25
1.2.4 La investigación local sobre las didácticas de la oralidad	27
1.2.5 Sobre la construcción de convivencia	28
1.2.6 Perspectivas de análisis de los antecedentes	29
1.3 Delimitación del problema de investigación	31
1.4 Pregunta de investigación	44
1.5 Justificación	44
1.6 Objetivos de la investigación	46
2. Referentes teóricos	47
2.1 Oralidad como perspectiva de abordaje	48
2.2 La oralidad como proceso complejo	49
2.3 Procesos en la oralidad	51
2.4 Interacción verbal y enunciación	53
2.5 Actos de habla	54
2.6 La cortesía verbal	55
2.7 Enseñanza de la oralidad	59
2.8 Didáctica de la oralidad	60
2.9 La convivencia	61
2.10 El conflicto escolar	62

3. Referentes metodológicos	64
3.1 Del paradigma y el enfoque investigativo	64
3.2 Diseño investigativo	65
3.3 Fases de la investigación	67
3.4 Instrumentos y estrategias	68
3.5 La intervención y el taller pedagógico	68
3.6 Proceso metodológico	69
3.7 Diseño y ejecución	71
 4. Análisis y discusión de resultados	 75
4.1 Aproximación a las formas de conflicto en el contexto escolar:	
una exploración inicial	76
4.1.1 Formas de relación y determinantes sociales	76
4.1.2 Otra perspectiva de arreglo	80
4.1.3 La emergencia del autoconcepto	81
4.2 Segunda Fase de Estudio: de las Categorías	
y sus unidades de análisis	84
4.2.1 Aprender a interactuar: los elementos de la interacción verbal	84
4.2.2 Asertividad y cortesía: formas de ampliar la comunicación	87
4.2.3 Del acto exhortativo al acto habla indirecto	90
4.2.4 Procesos de la oralidad	92
4.2.4.1 La escucha en la resolución del conflicto	96
4.2.5 Conflictos en la escuela	98
4.2.6 La mediación una forma de asumir el conflicto en el	
contexto escolar	100
4.2.7 Lo emergente	104
 5. CONCLUSIONES	 107
 6. Anexos	

LISTA DE TABLAS

	Pág.	
Tabla 1	Fragmento encuesta a docentes	21
Tabla 2	Fragmento malla curricular grado sexto	38
Tabla 3	Categorías y subcategorías de análisis	70
Tabla 4	Propuesta de la intervención	73
Tabla 5	Convenciones de los registros	76
Tabla 6.	Normas de la escucha	98
Tabla 7.	Protocolo para la mediación	103
Tabla 8.	Triangulación de los diálogos frente a las categorías interacción, cortesía verbal y conflicto	105

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Relaciones entre enfoque, paradigma y diseño	67

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE MPLM No. 93/ 2016

Aspectos formales

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de grado de Maestría
TIPO DE DIVULGACIÓN	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico: 93 MPLM/2016
TÍTULO	La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela
AUTOR	Roberto Osuna Bermúdez
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García

Aspectos de la Investigación

PALABRAS-CLAVE	cortesía verbal, conflicto escolar, interacción verbal, oralidad,
DESCRIPCIÓN	El centro de la investigación lo constituye la interacción y la cortesía verbal como formas que permiten la resolución del conflicto escolar. La ausencia de estrategias discursivas para resolver el conflicto, así como su diversidad y complejidad es lo que permite realizar un análisis en el escenario escolar. En este caso se determina desarrollar la experiencia investigativa con el ciclo tres de educación media. La interacción verbal entendida como el intercambio de enunciados entre interlocutores que construyen sentido y las estrategias de regulación de las relaciones sociales que se presentan en su interior -formas de cortesías, se convierten en aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se diseñó e implementó un proyecto para promover tales aspectos como intervención en aula.
FUENTES	Para la elaboración de este trabajo de investigación se consultaron diferentes autores entre los cuales se encuentran:

	Bajtín, M. (2013), Brown P. & Levinson S. (1987), Elliot, J. (2010), Goffman, E. (1971), Goffman, E. (1991), Goffman, E. (1997), Haverkate, H. (1996), Núñez, P. (2003), Ong, W. (1999), Viñas J. (2004)
CONTENIDOS	El texto está organizado en cinco capítulos en los que se desarrolla el proceso de investigación: En el primer capítulo está el planteamiento de la problemática relacionada con las formas de que establecen los escolares en las interacciones diarias que desencadenan modos de conflicto. En el segundo se encuentra el marco conceptual, relacionado con aspectos que atañen a la oralidad. En el tercero se desarrolla la metodología empleada la cual se describe en detalle el enfoque, paradigma y diseño. En el cuarto se desarrolla el análisis de los datos recolectados a la luz de los elementos que se plantean en el marco metodológico. El quinto plantea las conclusiones y los referentes bibliográficos.
METODOLOGÍA	El diseño metodológico de la investigación se centra en el enfoque cualitativo al describir la realidad educativa relacionada con las manifestaciones orales de un grupo de estudiantes de una Institución Educativa Distrital. De otro lado, la investigación adopta como diseño la investigación acción ya que se adapta a las diversas facetas que la investigación siguió. Para su desarrollo se tuvo en cuenta tanto las técnicas de recolección (encuestas, entrevista semiestructurada y análisis de datos) y la población (16 estudiantes) de la Institución Educativa Distrital.
CONCLUSIONES	A través del ejercicio y promoción de la oralidad se logra implementar la interacción y la cortesía verbal para la resolución del conflicto escolar, lo cual permite la consolidación de un proyecto. La investigación también se constituye en una búsqueda de formas visibles en este proceso de resolución del conflicto en el escenario escolar. Este trabajo muestra también las formas de cortesía en los planos verbales y no lingüísticas en su desarrollo.

Resumen:

La experiencia investigativa “La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela” se origina a partir de la lectura del contexto escolar en la que se muestra cómo los estudiantes del grado 602 de una institución educativa en la jornada tarde intentan resolver el conflicto a través de formas que se distancian de la oralidad, estas son, maneras de confrontación que no permiten la comunicación. De esta manera se indaga por trabajos investigativos y perspectivas teóricas que abordan esta problemática. Esto con la intención de responder cómo la promoción del uso de la interacción y la cortesía verbal entre estudiantes de grado sexto permiten la resolución de conflictos. Así pues, surge la búsqueda de referentes conceptuales relacionados con aspectos que atañen directamente a la oralidad y que se diseminan en la creación de sentido entre los interlocutores en eventos comunicativos orales. De otro lado los referentes metodológicos ubican al docente investigador en una realidad que amerita atención lo que conlleva a su descripción como parte de este estado. En consecuencia, se acude a la investigación acción como herramienta que permite ahondar en la comprensión de la acción pedagógica frente a aspectos orales en el contexto escolar. La discusión y análisis de resultados se realiza a la luz de estos dos elementos. Los hallazgos más relevantes de la investigación muestran el reconocimiento de formas que permiten la comunicación asertiva en el contrato comunicativo en la cotidianidad escolar. Estas inciden en la forma de asumir un papel activo en la resolución del conflicto escolar. De igual modo, se encuentra interesante poder que la escucha asume en la resolución de la diferencia con el otro.

Abstract:

The experience “politeness in conflict resolution at school” takes place from reading scholar context in which is shown how students from the 602 from the public school try to solve conflict manifestations through ways that take distance from orality, this is, ways of physical confrontation that do not allow communication. This way we analyze investigation works, also theoretical perspectives whose purpose is examined this problematic.

This is intended to respond as promoting the use of verbal and politeness allow conflict resolution among sixth graders. Thus, arises the search for conceptual references related aspects pertaining directly to orality that spread in meaning creation between interactants in oral communication events. On the other hand, methodological referents the researcher is placed into a reality that deserves attention which leads to its description as part of it. As a consequence, it is resorted to action research as a tool to deepen the understanding of pedagogical action against oral aspects in the school context. Analysis and discussion are focus on these two elements. The most important findings of the research show the recognition of forms that allow assertive communication in the communicative contract in daily school life. These affect how to take an active role in conflict resolving at school. Similarly, it is interesting the assumed by listening role in the resolution when a person has a difference with another.

Introducción

El interés por abordar algunos elementos de la oralidad en el contexto escolar motivó la presente experiencia investigativa titulada “La cortesía en la resolución del conflicto en la escuela”, este trabajo, a su vez, se adscribe a línea de investigación pedagogía de las actividades discursivas de la lengua de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En relación con la orientación de la investigación esta sigue la perspectiva lingüístico-discursiva de la oralidad ya que se aproxima al análisis de los eventos conversacionales y describe la lengua en cuanto a su uso.

El objetivo de esta investigación es promover el uso de la interacción y la cortesía verbal en la resolución del conflicto en el contexto escolar de estudiantes de ciclo tres de un colegio distrital. Además, busca ampliar los marcos experienciales en relación con la modalidad oral en el contexto educativo distrital.

Esta investigación consideró los resultados de datos tomados a partir de observaciones in situ llevadas en la institución educativa distrital Compartir Recuerdo y otros aspectos relacionados con la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC). Así, se aplicaron 10 encuestas a docentes quienes señalaron que los estudiantes muestran gran dificultad para vivir en armonía pues son frecuentes las agresiones verbales, el uso de lenguaje poco apropiado para referirse a sus compañeros y la intolerancia. Estos eventos suelen desembocar en formas de conflicto escolar. En relación con la observación participante con estudiantes dentro y fuera del aula en el segundo semestre de 2015, se identificó que los estudiantes carecen de estrategias discursivas para establecer acuerdos lo que desencadena formas de beligerancia que afectan la convivencia y generan violencia dentro y fuera del aula.

La problemática señalada condujo a la consulta de fuentes autorizadas nacionales e internacionales y, además, a la identificación de antecedentes investigativos elaborados entre 2003 y 2014 sobre las categorías: interacción y cortesía verbal, conflicto escolar. En este rastreo se encuentra que la cortesía lingüística se asume como un uso particular de la lengua oral en diversas esferas de

la vida social, pero no como fundamento en la resolución del conflicto escolar. Este aspecto permite seguir la pista al asunto de la cortesía verbal tanto en la interacción verbal así como en la resolución de conflictos.

Además, de estos hallazgos iniciales, la propuesta investigativa, empieza a indagar sobre las maneras factibles para la explicitación de la interacción verbal y las formas de cortesía en la resolución de conflictos, para lograr este fin se documentó a partir de escritos institucionales como el Proyecto Educativo institucional, el plan lector y manual de convivencia. Estas acciones permitieron contrastar lo que la institución propone para la resolución de formas de conflicto, la enseñanza-aprendizaje de la oralidad y el accionar de los estudiantes en estas situaciones. En efecto, se encontró que los estudiantes reaccionan frente al maltrato verbal con formas de hecho en la cotidianidad, y desconocen acciones dialogadas para su mejora. Tales hechos se convierten en terreno fértil en la promoción de investigaciones que permitan la reflexión en torno a las problemáticas anteriormente mencionadas con el objetivo de la transformación en las maneras en que se asume el papel de la modalidad oral en la escuela y, a su vez, el rol que esta asume en la resolución del conflicto escolar.

En relación con el impacto se consideró que la experiencia investigativa sobre aspectos de la oralidad plantea una metodología que podría ayudar con los problemas detectados. De manera que se estableció una serie de pasos sistemáticos, sencillos y posibles para el docente investigador y los estudiantes en razón que se buscó cómo redimensionar los modos equívocos que se disponen para la resolución de formas de conflicto en el contexto. Pero en especial, mostrar en la lengua oral una opción para fundamentar en este proceso.

Por último, esta investigación cualitativa se desarrolló mediante la investigación acción (I.A) la cual posibilitó interpretar y convertir la práctica educativa en objeto de estudio, además de formular nuevos horizontes frente a las posibles transformaciones que el ejercicio docente puede adquirir. Se desarrolló un proceso de intervención con talleres pedagógicos como una estrategia para la comprensión y transformación de la práctica pedagógica en la que participaron diferentes actores

con nuevos roles en el ejercicio de la oralidad. Esto es, se realizó un ejercicio para redimensionar los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a esta modalidad de la lengua.

1. Problemática de la investigación

1.1 Planteamiento

No obstante el interés de las políticas nacionales y distritales por promover la oralidad en las escuelas bogotanas, se encuentra que la formación oral cimentada en el seno familiar no se amplía en las aulas distritales. De otra parte, las expresiones de violencia entre los estudiantes se han vuelto casi un asunto de la cotidianidad, estos dos asuntos permiten preguntar si es posible promover la interacción verbal entre los estudiantes para resolver sus conflictos.

Frente a la situación señalada anteriormente, la intención de este proyecto de investigación es promover la interacción verbal cortés entre escolares de grado sexto para favorecer la resolución de conflictos en el aula. Esto en virtud de que las relaciones entre escolares en el diario acontecer se matiza con el maltrato verbal, las formas de violencia física y verbal. Así las cosas, el propósito investigativo es mostrar la posible vinculación del conocimiento y uso particular de las actividades verbales corteses en la concertación de disensos y acuerdos entre escolares de ciclo tres a través de actividades pedagógicas que estimulen su conocimiento y uso.

A continuación se describe el proceso que permitió la definición de este problema investigativo. En el proceso de formación acción de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM), y en desarrollo de los diferentes seminarios, se adelantó la lectura etnográfica del contexto (LEC) con el fin de indagar sobre de los conflictos entre pares en el colegio distrital Compartir Recuerdo. Así, luego de dialogar con profesores y estudiantes y de hacer observaciones in situ, se identificó que los estudiantes no reconocen la existencia ni la posibilidad de usar sus habilidades discursivas como la cortesía verbal para establecer acuerdos, este vacío afecta la convivencia y genera violencia dentro y fuera del aula. Es evidente la falta de escucha, la burla y la agresión entre pares.

Esta preocupación sobre la convivencia escolar condujo a la definición de tres categorías teóricas. Las dos primeras relacionadas con la oralidad y última la relación que guardan con el conflicto en los centros educativos. La primera la interacción

verbal desde los postulados de Dell Hymes (1972), Bajtín (1980), Gumperz (1981) y Bronckart (1985); segunda, la cortesía que surge de los supuestos de Brown y Stevenson (1987), Haverkate (1996) y Escandel (2013); y, en último lugar, el conflicto escolar analizado desde perspectivas como la constructivista Ianni & Pérez (1998), la psicológica de Burguet (1999), y la escolar de Viñas (2004). De esta forma se hizo una búsqueda en documentos institucionales internos y externos que permitió observar la perspectiva política trazada por el colegio y, la relación de esta con los Lineamientos del MEN (1998) y de la SED (2008).

La oralidad desde la política estatal

Con el fin de contrastar las relaciones entre los discursos producidos en el Colegio, objeto de trabajo, con la política pública se recuperaron documentos del MEN como los estándares de lenguaje (MEN, 2003). Se observó que en ellos se da importancia a la lengua y su función comunicativa en vista que sirven como instrumentos que permiten relaciones que sustentan las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar, en consecuencia, lengua y comunicación, se constituyen en base para la vida en comunidad. De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la oralidad implican la formación de personas que actúen desde la interacción adecuada que deriva en el reconocimiento de un “interlocutor capaz de producir y comprender significados” (MEN, 2003, p. 21).

Sin embargo, las evidencias muestran que los estudiantes en el contexto escolar, tanto en la configuración individual como en la colectiva, resuelven la diferencia a través de un manejo verbal poco adecuado en las relaciones interpersonales diarias. Así las cosas, el uso del hipocorístico, la amenaza y la grosería desencadenan formas conflictivas entre ellos.

De otro lado, el MEN (2003) considera que el uso lingüístico oral implica mostrar el conocimiento personal del mundo construido en el trasegar de cada individuo, al igual que la forma de relacionarse con los otros miembros de una comunidad particular. En concordancia con el aspecto cognitivo y relacional que permite la oralidad, cabe anotar que ambos se desarrollan desde la ética de la

comunicación la cual permite “la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana” (MEN, 2003, p. 23).

El aspecto ético se convierte en espacio fundamental de la oralidad y la educación puesto que permite la construcción personal y la formación en sociedad como se afirma en los estándares de lenguaje (MEN, 2003). De esta manera, este documento político sostiene que “Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos” (MEN 2003, p.23). Este componente se viabiliza gracias al sistema simbólico, en tanto cada individuo construye de manera particular su concepción del mundo y establece relaciones de acuerdo con esta, así pues el MEN reconoce la validez de la diferencia y, a la vez, plantea algunas bases para la convivencia diaria que son en últimas los fundamentos de la ciudadanía.

No obstante, en el convivir y diario acontecer escolar, las evidencias documentadas en encuestas y entrevistas dicen que los estudiantes muestran poco respeto por el trato cordial hacia el otro, la falta de escucha de los mensajes que el interlocutor enuncia para comunicarse, la ausencia de respuesta ante las preguntas más elementales del día a día o la burla como instrumento descortés. Las relaciones interpersonales de los escolares en el contexto distrital se construyen de manera diferente, ya que cada sujeto escolar, la mayor parte del tiempo, pretende trasgredir la imagen personal por medio del lenguaje inapropiado, lo cual impide el encuentro de visiones diferentes en el contexto educativo y deriva en manifestaciones conflictivas.

En relación con estas manifestaciones descorteses en entrevista realizada el 11 marzo 2015, la coordinadora de la jornada se explica cómo estas se entretajan entre el diario vivir en el contexto escolar y el aprendizaje, como se muestra en el siguiente registro:

“¿Cree que existe cierta relación entre la convivencia y los procesos de aprendizaje?”

“Claro que si, en un ambiente hostil todo es difícil, comprender, comunicar, opinar, se lesiona el autoestima y la autonomía. Construir valores se vuelve una labor titánica, el trabajo en equipo es difícil, la consecución de logros no es clara, la espiritualidad es un lujo y el afecto una tontería. Educar en un ambiente donde la convivencia es tan difícil es casi una paradoja, porque no se está logrando uno de los propósitos fundamentales del conocimiento: la convivencia”

De manera que surge la necesidad de que los estudiantes incorporen en sus relaciones interpersonales conceptos asociados a la pautas de comportamiento lingüístico, especialmente en lo relacionado con la cortesía y la interacción verbal. Sin embargo, esto se contrasta con la idea de que en la escuela como institución, se asume que esta primera fase en la formación de los educandos se desarrolla en el seno familiar. Esta acotación pone de manifiesto la asunción equivocada que el centro educativo asume frente al compromiso en la formación oral y la educación cortés, ya que deja lado su responsabilidad de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con estos elementos de la lengua oral.

A pesar de la intención de parte del Estado por integrar modalidades de la lengua a las actividades pedagógicas (MEN 2003), en la escuela prevalece el interés por trabajar la escritura y la lectura, esto se sustenta en el planteamiento del PILEO (2011, p. 4) del colegio la institución educativa que menciona:

“Es cierto que dentro de estos niveles hay unos de tipo primario, que son las primeras habilidades que aprehende un individuo, como lo son la escucha y la oralidad, pero para fines últimos de la enseñanza, merecen especial dedicación los que se posicionan en un nivel superior por su exigencia cognitiva; es decir, la lectura y la escritura”

De esta manera se acepta que la modalidad oral no se debe enseñar como un constituyente de la actividad lingüística, así que esta no toma lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que no se considera que esté en un nivel preferente a diferencia de otras dimensiones del lenguaje, de manera que el valor de la oralidad en el aula es poco.

Así las cosas, la lengua oral se trabaja superficialmente o como un apéndice de la lectura, así su huella pierde sentido en tanto no se le asigna un lugar en la

enseñanza de la lengua materna en las aulas, o que por lo menos la equipare al prestigio de la lectura y la escritura.

Esto demanda la necesidad de establecer actividades claras y sistemáticas que permitan desarrollar un proceso social y significativo en relación con la actividad oral para que redunde en el desarrollo de un proceso intencionado en aras de su mejoramiento. La actividad oral no se puede restringir a la construcción adecuada de enunciados o al uso correcto de aspectos prosódicos (Pinilla et al, 2012), o a permitir escuchar las diferentes voces que se encuentran en la simultaneidad sin intención pedagógica, ya que sesga su magnitud.

De otro lado, cabe ahora reconocer que el rol del docente dentro de los procesos de construcción de la oralidad cobra vigencia y, en consecuencia, esto lleva a retomar lo que se establece en los Lineamientos Curriculares (1998)

[...] el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. De esta manera, en el contexto de un espacio aula en el que circulan los símbolos, el rol del docente resulta central, y las mediaciones. (Relaciones maestro-alumnos-conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones. (MEN, 1998, p.18)

De manera que el papel del docente resulta fundamental en el desarrollo de la oralidad, sin embargo, de cara a las prácticas que se instauran en esta institución pública hay poco desarrollo de las actividades relacionadas con la oralidad, el habla y la escucha por parte de los maestros en el aula como se abordará posteriormente en la planeación de las actividades bimestrales de grado sexto.

La Secretaría de Educación (SED, 2008-2012) en la Reorganización Curricular por Ciclos asume como impronta para el ciclo III la “Interacción social y construcción de mundos posibles” (p.47), ya que el escolar de este ciclo entra en transición de la infancia a la adolescencia, etapa que se caracteriza por los cambios físicos, emocionales y cognitivos. En consecuencia, con estos cambios los escolares asumen reglas propias que adaptan al medio en el que se encuentren, de manera que “Requieren espacios de aprendizaje donde se debata y discuta de forma

espontánea” (SED, 2008, p.47) sobre diversos aspectos de la vida social que los lleven a cuestionar las situaciones que suceden en su contexto.

No obstante, es cuestionable que estos espacios de aprendizaje se resuman en actividades superficiales. Entre ellas se encuentran contestar preguntas del docente, a las interacciones cotidianas, la participación en clase que no persigue más que la respuesta sobre lo que indaga el docente e incluso con preguntas relacionadas con eventos de una narración que no guardan relación con la actividad oral, sino con los contenidos como se muestra a continuación en los fragmentos de las encuestas realizadas:

Tabla 1. Fragmento de encuestas

Categoría	Análisis
Consideraciones de los docentes sobre las actividades orales en el aula	La mayor parte de los docentes piensa que estas actividades son tareas que se desarrollan en el interior de la clase como: el establecimiento de preguntas o repuestas que los docentes realizan, expresiones, diálogos, la interacción entre pares, en general la participación en clase.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, en la Reorganización curricular por Ciclos (2008) se explica que el contexto de aprendizaje debe permitir la divergencia como escenario para la construcción colectiva, pero en esencia, se desconoce. De suerte que los estudiantes de este ciclo buscan modelos identitarios con los que se equiparen ya que su mundo está en crisis y necesitan ser escuchados por los adultos. El documento resalta frente al desarrollo de los escolares que “Se exaltan con facilidad y responden de manera agresiva” (p.48) asunto que amerita ser considerado en la enseñanza frente a los procesos de oralidad y, a su vez, orientarse de manera adecuada en el centro educativo.

En el contexto particular de la Institución Educativa Distrital, la situación muestra aspectos complejos como la exaltación de las emociones que lleva en ocasiones a la amenaza, la agresión física con quien no hay acuerdo o a la burla. Muestra de ello son estos apartes tomados del observador del grado 602

“[...] El estudiante se agrede con un compañero porque le dijo “no sea bobo [...]”

[...] El estudiante fomenta la indisciplina en clase, corriendo fuera del salón y golpeándose con un compañero [...]

[...] su comportamiento es grosero y se dirige a la docente con malas palabras...y durante las clases solo escucha música, haciendo caso omiso a los llamados de atención [...]

Luego de que estas situaciones suceden, la única alternativa de solución que tiene a mano el docente en el momento es la firma de un compromiso en el manual de convivencia. Esto implica que los docentes desconocen los momentos por los que el conflicto pasa y, en consecuencia, no existen modos de prevenirlo o menos de brindar soluciones auténticas frente a estas situaciones ya que se desconocen las formas en las cuales los estudiantes pueden poner en práctica procesos de resolución desde la mediación, el consenso y, o, bien sea a partir del disenso.

La política pública, tanto del MEN como de la SED, Alcaldía Mayor de Bogotá, en el Plan de Desarrollo de Bogotá-Humana plantea la *política del amor* que permiten establecer que la oralidad se convierte en un asunto propio de la escuela como aspecto que posibilita la creación y el cuidado de los lazos sociales que se establecen en su interior. Si se asume esta directriz pública, la práctica educativa debería considerar en sus haberes, distintos modos para llevar estos saberes al contexto educativo. Lo que implica la importancia de replantear la praxis educativa frente a la formación de escolares capaces de consensuar frente al conflicto a través de la oralidad y que tengan los fundamentos necesarios para alcanzar dicha meta. En este proceso, es fundamental la resignificación del rol del docente en vista de que juega un papel primordial en el desarrollo la habilidad oral.

1.2 Antecedentes

Durante la última década, la oralidad se ha convertido en objeto de estudio, en consecuencia, diversas investigaciones realizadas al respecto ponen de relieve los elementos que la constituyen desde diferentes aristas. Por esta razón, nacen investigaciones que parten de la inquietud de quienes abordan e indagan en este campo en el cual la cortesía verbal muestra un interés marcado. Dado que esta investigación se centra en la estrategia conversacional como vía para la resolución de conflictos en escolares de grado sexto, se realizó un rastreo documental de cuatro tesis doctorales, seis tesis de maestría y ocho artículos de investigación relacionados con las categorías propuestas en esta investigación

Esta búsqueda se desarrolló en el ámbito internacional, nacional y local, para ello se realizó el análisis de documentos editados en las bases de datos Dialnet y Redalyc entre 2003 y 2014 de investigaciones de España, Chile y Argentina, y en cuatro universidades de Colombia: Javeriana, Tolima, Valle y en el contexto local de la universidad Distrital que abordan las categorías investigativas.

En el ámbito internacional se encuentran tres tesis de doctorado desarrolladas en España, dos trabajos de grado de Argentina y una en España; un artículo de investigación elaborado en Chile y dos en Cuba. Los trabajos restantes se enmarcan en el contexto nacional de esta manera: una tesis de doctorado, cuatro tesis de maestría y cinco artículos de investigación. A partir de este seguimiento sobre la oralidad podemos decir que los trabajos abordados muestran un nexo entre la interacción verbal y la cuestión del conflicto escolar o de aspectos convivenciales. Estos dos últimos se han convertido en asunto recurrente en las instituciones educativas del Distrito Capital. De esta manera se presentan las investigaciones agrupadas en torno a las categorías planteadas en la pregunta de investigación.

1.2.1 Consideraciones sobre las actividades verbales del último lustro

En el periodo comprendido entre 2009 a 2015 se muestra un interés marcado por examinar la influencia de la actividad verbal oral en diferentes campos. Sin embargo, en este proyecto se limita al ámbito escolar donde se reconocen los

elementos base en su constitución como la copresencia y la influencia recíproca entre sus participantes. En este marco, se concuerda que la interacción verbal, de ahora en adelante (I.V), como el encuentro de personas que comparten un espacio físico y que se influyen mutuamente, de esta manera la acción mutua es un proceso de ir y venir, entre significados propios y reconstruidos entre el uno y el otro, Jaimes (2005).

De manera similar la conciben las autoras Reyes (2003), trabajo realizado en España, y Barberena (2010) investigación de la universidad de Rosario, Argentina, en los que se reconoce la (I.V.) o relación comunicativa como secuencia dialógica conformada por la apertura en el que se realiza una tipo de convenio en que el contenido es construido cooperativamente, y el cierre, en el que se insertan en otros esquemas. En esta misma perspectiva está el trabajo de Sharim y Muñoz (2000) que considera la relación comunicativa conformada por tres facetas: iniciación, reacción y contrarreacción y que puede valerse de elementos verbales y no verbales.

En tanto para Ordaz (2009) la interacción pedagógica verbal se muestra como una serie de eventos que suceden en un lugar determinado y que dispone de una distribución interna, regulada por pautas de intervención, que determinan la relación entre partícipes y la organización propia del discurso, es decir, la interacción se revela a través de una estructura a manera de episodios que varían en propósitos y en formas de organización social de acuerdo con los representantes del proceso. En este sentido, es importante reconocer los aportes que la cultura concede a las interacciones verbales, como lo muestra el trabajo de Bonne (2011) en el que el saber colectivo –cultura- se manifiesta a través de la concreción de relaciones entre individuos de diversos grupos sobre el cimiento del respeto y la comprensión bidireccional; la ponderación de los intereses, necesidades y habilidades de cada sujeto en estas correspondencias; el logro de objetivos compartidos de acuerdo con el marco socio-económico y político.

Sin embargo, es de reconocer que el poder de la palabra dicha escapa de la enunciación como anuncian las investigaciones realizadas en España. Reyes (2003) y Corrales (2013) tienen como punto de encuentro la asignación de valor al lenguaje

no verbal ya que resaltan la ley Mehrabian “el 93% del impacto comunicativo corresponde al componente no verbal, mientras que tan sólo el 7% guarda relación con el componente verbal” (p.10). Se otorga de este modo más y más importancia al contenido no verbal sobre el lingüístico en tanto él tiene mayor valor comparado con el lenguaje verbal, dicho de otra forma los mensajes no verbales, poseen más significación e impacto que los lingüísticos. Pese a que ambas investigaciones se desarrollan en diferentes ámbitos, éstas coinciden al mencionar que ambos lenguajes son necesarios para el desarrollo comunicativo interpersonal.

De otra parte, se destaca el valor pragmático que se le asigna a la oralidad y a los actos de habla como elementos insertos en el proceso comunicativo. Tal es el caso del trabajo investigativo de Reyes (2003) para quien el dominio intencional de estas unidades del habla –actos- son el paso de la acción a la interacción. Esto corresponde con lo que Alemán (2009) identifica como medios de expresión o razonamientos críticos, que permiten optimizar las acciones comunicativas, entre ella la interacción, en tanto pretende establecer contratos entre las partes en diálogo. El valor del acto de habla reside en la reacción que se producen entre la intención y la respuesta del interlocutor.

Así pues, para estas investigaciones, la interacción verbal es un evento comunicativo que se constituye por diferentes momentos: inicio, reacción y co-creación y respuesta. Al ser un producto social se encuentra permeada por elementos de la cultura, en consecuencia, sus efectos traspasan al nivel personal y las formas en que este se manifiesta. Por último, es relevante mencionar que en estas experiencias de investigación se evidencia que en la comunicación oral los elementos no verbales potencian su accionar y significación.

1.2.3 La cortesía como elemento de alteridad

Otro grupo de trabajos investigativos consideran la cortesía el eje de las interacciones sociales en los grupos humanos. De ella depende el tipo que relación que se establece entre los interlocutores, a su vez, implica alternar la perspectiva del otro y la propia. Para Vargas (2014) cortesía, modalización y argumentación permiten

la relación socio-académica y la construcción de saber en el contexto escolar universitario. Estos tres elementos se conjugan en la producción de escritos y cobran vigencia en la revisión de pares, actividad en la que la interacción sucede.

De esta manera, la modalización corresponde a la distancia entre el interlocutor y su enunciado. Esta se desvela en las relaciones del día a día en vista que muestra la actitud del hablante hacia lo dicho y hacia quien lo dice. La investigación toma orientaciones de la etnografía del habla en cuanto analiza el discurso en situación de manera que “se considera que la actuación lingüística es el lugar donde se emplaza la relación entre el lenguaje y el orden sociocultural” como lo sugiere Duranti (2011, p.253). La cortesía tiene como rasgo distintivo la conjugación del sistema lingüístico y los valores socio-culturales, es decir, la construcción del discurso que se genera en las interacciones cara a cara.

Para Grande (2005) la cortesía se aborda desde la pragmática, pero orientada hacia las relaciones sociales y la incidencia directa de elementos socioculturales en su producción. Ambos trabajos comparten como eje la imagen de los actores de la comunicación. Esta se usa como salvaguarda de manera encubierta o explícitamente en las relaciones de la cotidianidad.

De otra parte, Hidalgo (2009) presenta la cortesía como modeladora de la conducta social en tanto permite cierto tipo de conductas y censura otras, además, se percibe más como hilo cohesivo de las relaciones sociales.

Cabe recalcar que también se han desarrollado trabajos en el marco de la (des)cortesía y su incidencia en la construcción de imagen en el escucha. De acuerdo con esta relación, en Castañeda (2011) se evidencia la preocupación sobre la violencia escolar, su escaso estudio y documentación. En consecuencia en los últimos años estos actos violentos han generado vías que atentan contra la integridad física de los miembros de la comunidad escolar, específicamente, el estudiante. En relación con los escenarios en los que los modos de violencia suceden, el autor reconoce que no solo toman lugar en el aula de clase, ya que por

el contrario pasan en otros espacios a los que docentes y directivos no tienen acceso, estos son, canchas deportivas, corredores, patio del colegio y baños.

Pese a que la mayoría de casos el estudiante es quien asume el rol de agresor o víctima, su trabajo reconoce otros actores, por ejemplo el profesor, que ayudan a generar formas de violencia en el contexto escolar. Por estas razones, su trabajo tiene un interés marcado por el contexto escolar en el que transitan las expresiones tanto del profesor y el estudiante; ambas se revierten en la interacción verbal, en la construcción de conocimiento y, en especial, en la consolidación de espacios sociales en el escenario escolar. Este trabajo centra su mirada especialmente en la amenaza y su vínculo con la descortesía y la derivación que adquiere en la imagen de los interlocutores.

Igualmente, Fuentes (2012) reflexiona sobre la manera en que el hablante usa la subjetividad en la interacción social y verbal para ser cortes o marcar la descortesía. En otras palabras, mostrar los lazos de armonía con el receptor o vulnerar su imagen. Resulta interesante en este trabajo como se establece una relación entre (des)cortesía y emociones. Es decir, que desde la emoción puede emerger la (des) cortesía, o por el contrario de las formas de (des)cortesía surge la exaltación.

En síntesis, los trabajos de Grande (2005), Hidalgo (2009) y Vargas (2014) resaltan el valor pragmático de la cortesía en la construcción de la imagen como base de interacción social en las comunidades, en consecuencia esta permea las relaciones verbales y sociales cotidianas. Sin embargo, Castañeda (2011) y Fuentes (2012) aluden a aspectos insertos en actos de habla como la amenaza, la subjetividad como factores que inciden en la imagen de los participantes.

1.2.4 La investigación local sobre las didácticas de la oralidad

En el ámbito nacional, se encuentran dos trabajos que muestran inquietud por la búsqueda y análisis de las didácticas de la oralidad. Por ejemplo, Gutiérrez (2011) y Palma (2014) plantean trabajos investigativos que manifiestan su preocupación

ante la ausencia de estrategias relacionadas con el estudio de la lengua oral en el escenario escolar.

El trabajo de Gutiérrez (2011) reflexiona sobre y desde la perspectiva docente y sus concepciones, por lo tanto pretende incidir en el contexto escolar, y en la labor del profesorado en relación con la modalidad oral. De igual manera, la investigación de Palma (2104) aborda la influencia de la didáctica de oralidad en la praxis educativa en vista que las creencias docentes desconocen el capital que se refiere a la riqueza de la lengua oral de los estudiantes.

Una de las propuestas didácticas que visibiliza el valor de la oralidad en el aula es el taller que se convierte en un paso en firme en la construcción de metodologías de la oralidad y que permiten su consolidación. Esto en razón del uso de turnos, de las máximas conversacionales, y en especial, de su función comunicativa en el contexto escolar, Según Rodríguez Luna (como se citó en Casales 2006, p.6).

1.2.5 Sobre la construcción de convivencia

Los ejes de convivencia y competencias ciudadanas se muestran el trabajo de Maturana y otros (2009) en el que se establece la importancia de la escuela como réplica del sistema social nacional, y como institución que está en la necesidad consolidar abstracciones como ciudadanía, convivencia, asimismo las relaciones entre convivencia y aprendizaje, idea que se comparte con el Proyecto pedagógico: “Enseñar Lengua para mejorar la convivencia” (Barberena et al, 2011) que reconoce la escuela como la institución donde se establecen relaciones y en el que interactúan sujetos de derechos no solo jóvenes sino también adultos.

En relación con el conflicto escolar se piensa que este obedece en gran parte a los errores en la comunicación como menciona Corrales (2013) que corresponden con: los dobles sentidos, mensajes distorsionados, la magnificación de los detalles negativos, la sobre generalización, la creencia que las personas actúan o dicen cosas en contra del otro, el deseo de tener la razón en mayor parte de las acciones

dentro de un colectivo y por último los prejuicios o las ideas preconcebidas sobre la realidad y las dinámicas contextuales de las que se hace y toma parte.

De otro lado, en Giraldo (2007) se percibe la necesidad de alimentar las relaciones interpersonales entre los partícipes de situaciones con matices conflictivos ya que permiten durabilidad de compromisos y la convivencia, de este modo en las relaciones que se establecen con los demás, del cuidado constante y adecuado mientras se está en situación de diferencia se constituye en el paso para alimentar el convivir. Además, en este trabajo expone la ausencia de responsabilidad del núcleo familiar en la construcción de competencias personales para resolver las diferencias y, en consecuencia, los escolares se apoyan en modelos equivocados o en grupos que permiten opciones de pertenencia e identificación.

En los trabajos investigativos de Giraldo (2007), Maturana et al (2009), y Corrales (2013) se percibe la necesidad de procurar mejores relaciones entre miembros de la comunidad en vista que el sujeto construye comunidad y pese a que puedan existir desavenencias entre sus miembros ellas son el camino para crear un ambiente armonioso y fortalecido en relación con la convivencia. En estos trabajos se asigna importancia los procesos dialógicos que se establecen en las instituciones educativas y entre sus diferentes actores, ya sean maestros-escolares, escolares y sus pares o de otro tipo, aunque se explica que la interacción no excluye momentos en los que se puede presentar el conflicto.

1.2.6 Perspectivas de análisis de los antecedentes

Las investigaciones abordadas en el presente trabajo abordan la interacción verbal oral desde diferentes perspectivas en las cuales predominan la socio-discursiva, la sociolingüística, la pragmática y estudios lingüísticos.

Gutiérrez (2014), Barberena (2010) citan a Bronckart como el referente central, quien hace hincapié en el papel de la cultura en la construcción de significado entre el texto y el usuario, para considerar el valor social en este proceso. Bronckart retoma el concepto saussureano de sistema para considerarlo como mecanismo dinámico, es decir, reflexiona sobre los efectos sociales y no los modos

en que el sistema simbólico se produce; para ubicar las dicotomías de la lingüística tradicional –lengua, habla; diacronía, sincronía; y significado, significante –en el contexto de uso.

En efecto, el lenguaje se considera en estos trabajos investigativos como una herramienta en las relaciones de los seres humanos que caracteriza el discurso particular. Es decir, éste se convierte en manifestación de acciones verbales que van de la mano con las actividades sociales. De estos elementos nace el interaccionismo socio-discursivo que señala cómo las prácticas sociales y culturales crean nuevos eventos; asimismo generan y transforman las capacidades internas del individuo.

En esta misma línea, Gutiérrez (2014) y Barberena (2010) conceden relevancia a los postulados de Vygotsky, quien se centrada en la interacción entre el individuo y el medio, la relación entre pares, uno de mayor experticia que co-ayuda al menos capacitado para potenciar sus habilidades de conocimiento. De esto se destaca interacción, participantes y contexto; y a partir de esta triada se establece una correspondencia en la que se construyen espacios relacionales en el ámbito social y lingüístico, lo que permite cimentar un lugar de conocimiento.

Ambas investigadoras se basan en los aportes de Habermas para quien el lenguaje está en un espacio determinado o contexto. Así cada acción del individuo es resultado de este y se limita por la acción que le es propia el desarrollo de proceso de aprendizaje, es decir, la labor comunicativa. Desde esta mirada cobra importancia el nexo que se establece entre usuario, sistema y contexto que son los elementos que llevan este análisis más allá de un estudio taxonómico o determinista.

Los trabajos presentados no se limitan a asumir una postura única en relación con el sistema de lingüístico. Así las cosas, este ofrece diversas formas en la que este se puede analizar. Tal es el caso de la tesis de Ordaz (2009) quien aborda el análisis de la organización del discurso desde la relación escuela, sociedad y lenguaje. De este modo se abre un espacio para examinar las relaciones entre el instrumento, el lenguaje, y espacio donde tome lugar, el contexto.

Alcalá (2006) ubica su investigación en el interaccionismo social que se representa en la noción de marco interaccional (escenario) que permite establecer las condiciones y las limitantes de acción verbal y social en su interior. Estos elementos se manifiestan en las interacciones cara a cara y se transponen en el ámbito de la relación lengua y sociedad (sociolingüística).

Similar caso sucede con el trabajo investigativo de Reyes (2003) que razona sobre aspectos de la oralidad desde la pragmática. Así pues, la pretensión investigativa centra la atención en la intencionalidad de la lengua de acuerdo con la fuerza ilocucionaria que los usuarios le asignan a cada una de las acciones de comunicativas.

El trabajo de Corrales (2013) se fundamenta en las premisas de Watzlawick (1977) sobre la actividad comunicativa y en autores como Halliday (1979) y Jakobson (1960) con los presupuestos sobre factores y funciones de la comunicación, especialmente, la interaccional, lo que demuestra que la comunicación trasciende aspectos estrictamente formales.

Por último, los trabajos consultados analizan elementos de la oralidad en los que se destaca el estudio desarrollado en relación con las formas de violencia que circulan en el contexto escolar. Sin embargo como parte de la investigación se relaciona con la cortesía, estas investigaciones y artículos examinados desconocen su carácter mediador en la resolución del conflicto lo cual constituye un espacio investigativo por desarrollar.

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Compartir Recuerdo. Este centro educativo cuenta con educación primaria, básica y media fortalecida, se encuentra ubicado en la localidad Ciudad Bolívar. La población que participó en este trabajo pertenece al grado sexto son jóvenes entre los once y catorce años. Estos escolares tienen amplia variedad de gustos e intereses respecto a lo académico y sus horizontes vitales. Los escolares de las familias que atienden a esta institución pertenecen a los estratos 1 y 2; y en algunos casos se presenta poca

permanencia en el sector y en consecuencia los procesos de formación pedagógica de algunos escolares no tienen continuidad.

En el marco misional del P.E.I. del Colegio Compartir Recuerdo: “Educación física y Tecnología herramientas para la vida y la cultura”, se establecen como intereses

“brindar e implementar procesos de formación mediante la promoción del conocimiento, desarrollo de habilidades y fomento de valores humanos por medio de la ciencia, tecnología, actividad física, recreación y deporte, brindando una educación integral a los estudiantes, quienes retornan a la sociedad como personas responsables, competentes, con capacidades ciudadanas, de convivencia y de acceso a la educación superior” (P.E.I. 2012, p. 4).

Pese a que el Colegio apuesta por una formación integral que incluye los valores aprendidos en el colegio y luego dinamizados en la sociedad, deja de lado las actividades comunicativas cooperativas en la construcción de comunidad democrática, en la que el sujeto es el centro, esto conlleva a la necesidad de extrapolar las funciones de la oralidad a la escuela.

En el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) se entiende por conflicto el “desacuerdo entre dos o más personas que afecta a uno o más miembros de la comunidad educativa y que amerita la intervención de un tercero para una solución adecuada” (p. 22). Conforme con la anterior apreciación se reconoce que la toma de decisiones está en manos del adulto, el escolar solamente sigue las orientaciones que ellos estipulan. Este desconocimiento de las capacidades de los estudiantes en la resolución del conflicto, excluye sus voces en el fallo compartido, en la construcción consensuada; y en consecuencia deja por fuera la formación de personas responsables, competentes, con capacidades ciudadanas y de convivencia.

Además de los miramientos sobre el conflicto, la institución educativa considera la conciliación como un paso para su resolución y la explica como “la aclaración sobre quiénes son los actores involucrados en el proceso”, así pues, deja lado la reflexión y concertación de los protagonistas, proceso en el que cada uno de

ellos reconoce las faltas en el desarrollo del problema; y además en el que actúan de acuerdo con sus creencias que les indican cómo proceder y resolver tal situación.

Sin embargo, en el desarrollo de la resolución de conflictos en el contexto particular de la institución este papel lo realizan personas ajenas a su desarrollo. Esto en razón de que se hace necesario un mediador quien es “una persona (estudiante representante de grado, docente, orientador y coordinador, comité de convivencia, rectoría y consejo directivo) que sea neutral, sepa escuchar, que tenga un cargo escolar y que sea diferente a las personas involucradas en el conflicto” (p.22), de modo que los implicados tienen un papel pasivo al acatar lo dispuesto por quien se responsabiliza por rol de mediador, a saber, escuchar o asumir las decisiones que un tercero toma frente a este proceso, situación que no da cuenta de la decisión consensuada.

En el marco del manual de convivencia del Colegio se muestra que para llegar a la conciliación es necesario:

Calmar la situación, controlar la ira, escuchar las partes del conflicto, reconocer que existe dicho conflicto, atacar el problema y no a la persona, ponerse en los zapatos del otro, pensar qué parte de la razón tiene el otro, evitar los actos violentos, no vengarse, insultar, culpar, burlarse o amenazar a ningún integrante de la Comunidad educativa, si el caso lo amerita, realizar citación a acudientes. En caso de ser necesario se realiza la remisión a orientación o coordinación y se deja constancia por escrito en el observador. (2012, p. 22)

En consecuencia con lo que se expone en el manual de convivencia de la institución educativa en relación con la conciliación como parte del proceso de resolución del conflicto escolar, este da importancia a reducir los niveles emotivos que se presentan durante algún altercado, a ver el problema desde la perspectiva del otro, en últimas se plantea una ruta procedimental. A cambio se podría pensar que esta situación constituye una oportunidad que se orienta hacia el aprendizaje significativo.

De manera que si la Institución desconoce su incidencia en la formación de sujetos participativos y democráticos; al prescindir del proceso de interacción directa

entre las partes durante la resolución, esto descarta toda estrategia en pro de ella. De esta suerte el contexto escolar necesita convertirse en escenario que permita tales reflexiones y acciones, en vez de prescribir los pasos a seguir.

En tal sentido es importante reconocer que “todo conflicto sigue un proceso” Binaburo y Muñoz (2015, p. 68). De manera que resulta pertinente reconocer los hechos que originan tal suceso y, de igual manera, cómo se desarrolla. Ahora bien, este se presenta a través del inicio, búsqueda de los responsables, acusaciones entre quienes toman parte del proceso, indirectas que afectan la comunicación, reacciones entre los afectados y no frente a la situación en sí. Esto lo ilustra el fragmento del observador del estudiante

“Fecha de la situación: marzo 14, 2015. El estudiante agrede a un compañero porque le quitó el asiento en el cual estaba trabajando. Descargos del estudiante: todo comenzó porque Jaider me empezó a decir groserías y me paré a decirle a la profesora que él me estaba ofendiendo, ella no me puso atención. Cuando me fui a sentar él me había quitado la silla que tenía en mi mesa. Entonces yo le pegué en la cara”. Tomado del observador del estudiante.

En efecto, la diferencia parte del uso de groserías de un estudiante hacia otro como detonante de la situación. Esta se va desarrollando cuando el estudiante agredido intenta informar a la maestra acompañante, pero al regresar no encuentra donde ubicarse en el salón. En consecuencia, el escolar que es víctima de ofensas y anulación de su lugar en el salón reacciona de manera violenta al golpear a su agresor. Este registro muestra cómo se desarrolla el conflicto en las aulas, asimismo cómo se legitima el actuar violento entre estudiantes, esto a partir de la afirmación [...] *todo comenzó porque Jaider me empezó a decir groserías* [...].

De modo que, este proceso se convierte en oportunidad para convocar a la labor docente a distinguir cada una de las etapas del conflicto en las aulas. Sin embargo, es rebatible y evidente que en el contexto institucional este aparezca en su último momento cuando los estudiantes muestran niveles de hostilidad y/o señas de violencia.

Pese a que el perfil del estudiante, considerado en el manual de convivencia de la institución, explica que “sea capaz de aplicar estrategias en la solución de conflictos que se presentan en el diario vivir por medio del diálogo para llegar a acuerdos, consensos, concertaciones, negociaciones o convenios y con sentido democrático que contribuya a la convivencia pacífica a partir del respeto a la diferencia” (p. 8), en la relaciones del día a día esta premisa se invalida, ya que la actitud predominante es imponerse frente al otro, enfrentarse a quien no corresponde con la manera de pensar de algún estudiante o vincularse a un grupo que le apoye en caso que la situación pase al límite de la confrontación física.

Muestra de ello reside en las relaciones que establecen los estudiantes de este grado con sus pares y jóvenes de otros cursos en las que se percibe un número considerable de conflictos y ante la ausencia de estrategias de concertación para dirimir la diferencia lo hacen a través del maltrato verbal y puede generar situaciones de intimidación o riñas. El manejo poco apropiado respecto al desacuerdo los lleva a actuar de diversas maneras, entre las cuales conviene citar la violencia simbólica a través del uso de hipocorísticos para hacer burla del otro, de la broma en los espacios de esparcimiento en la jornada para convertirse en centro de atención; anulando así al otro y en casos extremos de transgredir los límites de lo físico, como se muestra a continuación

[...] el estudiante se agrede con un compañero por decirle “no sea bobo [...]”

[...] El estudiante fomenta la indisciplina en clase, corriendo fuera del salón y golpeándose con un compañero [...]

[...] El estudiante agrede a una compañera por decirle “Elvis” (el bizco) en la clase de lengua castellana, se dialoga con los estudiantes para mejorar el trato en el espacio académico [...]

[...] El estudiante de grado sexto se encuentran discutiendo con su compañero, al ser llamados por el docente para saber la situación uno de ellos interpela al otro diciéndole ¡qué va! No sea mentiroso no le estaba diciendo nada, póngase serio [...]

Así pues, el perfil del estudiante según el Manual de convivencia establece que el escolar “Enmarca sus acciones en un sistema de valores en donde priman: el respeto, la tolerancia, La autonomía, la honestidad, el compromiso, la

responsabilidad y el sentido de pertenencia” (p.9). Si bien es cierto que los sistemas de valores permiten resolver conflictos y tomar decisiones, éste entra en crisis cuando se sustenta desde una postura individual en la que la importancia de estos valores solo se determina por el criterio personal.

Como apuntan los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN 2003) en la promulgación de una “cultura de la argumentación en el aula” que por medio de la modalidad oral susciten en los escolares elementos de reconocimiento como individuos con carácter independiente, comprometido y para vivir en armonía en el diario acontecer, que se resume en el valor de la educación: ser y vivir en comunidad.

Es importante reconocer que la necesidad de resolver el conflicto, no es una urgencia exclusiva que reclama la escuela ya que para la institución privada también se convierte en exigencia en el ámbito local. De este modo, el Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB) desde 1999 promueve planes que apoyan la justicia, la convivencia y la educación, plantea como estrategia el plan educa, HERMES, que busca la construcción de *camino para prevenir conflictos en colegios y universidades*, programa al cual pueden acceder las instituciones educativas capitalinas.

De igual manera la (CCB) promueve la pedagogía para la convivencia que se centra en *la orientación* sobre el tratamiento y el manejo de conflictos que afecten la convivencia o en la promoción de su práctica mediante actividades pedagógicas; la *prevención* que se basa en principios de respeto, aceptación, cooperación, solidaridad, reconocimiento y la justicia; y por último, la *intervención* que busca la construcción de las relaciones sociales por medio del ejercicio de la conciliación.

En esta misma línea, el programa de la Alcaldía Mayor de Bogotá, en el Plan de Desarrollo de Bogotá-Humana (2012 -2016) plantea la *política del amor* que sirve de instrumento de razonamiento y entendimiento para la consolidación de la democracia. Además este cuenta con proyectos como #soygestordepaz que busca la igualdad de derechos de todos los miembros de la sociedad capitalina.

Por lo que atañe a la institución Compartir Recuerdo su papel aún es limitado. Esto en razón de que, como se mencionó anteriormente, se establece una ruta procedimental, se reconoce las habilidades del mediador, las características para afrontar el conflicto, pero aún se carece de reflexión por parte de quienes interceden en él. De igual manera, que pendiente el papel de la oralidad en las aulas para la resolución del mismo.

Así las cosas, la oralidad en este centro educativo distrital centra su atención en actividades como la exposición y el juego de roles que se muestran en el Sistema Institucional de Evaluación en el marco del P.E.I. (2012, p. 12). Tales actividades se convierten en una práctica que limita el proceso de enseñanza y aprendizaje en favor de la lengua oral y además no favorece el desarrollo de actividades discursivas significativas en el contexto escolar.

Vale decir que esta ausencia se muestra en el plan lector “La Lectura, Escritura y Oralidad, un Mundo de Experiencias” el cual muestra al lenguaje como una manifestación que se materializa a través de un sistema propio; que se produce y comprende de forma escrita u oral. Este proyecto valora los niveles de la lengua sobre la construcción del discurso como una manifestación de la ideología de una persona, en particular, el escolar:

Se trata, por un lado, del nivel lógico-sintáctico, que corresponde a lo gramatical; y por otro lado, del nivel semántico y pragmático de la lengua. Es cierto que dentro de estos niveles hay unos de tipo primario, que son las primeras habilidades que aprehende un individuo, como lo son la escucha y la oralidad, pero para fines últimos de la enseñanza, merecen especial dedicación los que se posicionan en un nivel superior por su exigencia cognitiva; es decir, la lectura y la escritura. (PILEO, p.4).

Inicialmente se parte de la concepción errónea de la oralidad, en tanto se considera la producción –habla- como la oralidad misma, esto en vista que es uno de sus constituyentes y junto con la escucha conforman la unidad oral cuya significación y acción es de mayor amplitud.

Si bien este proyecto plantea elementos interesantes en torno a la actividad oral como el habla y la escucha, luego se les resta importancia al privilegiar la lectura y la escritura en vista que se ubican, desde la perspectiva de sus autores, en un nivel superior y de la demanda que exigen en el proceso cognitivo.

Claro es que el trabajo de la actividad oral en las aulas necesita de nuevas consideraciones o modos para que se desarrollen en clase, esto en razón que como se explica en el proyecto de lectura (PILEO, 2011) *“expresarse en forma oral resulta ser una tortura para muchos estudiantes, temen a la burla de sus compañeros, tartamudean, bajan la voz y en muchos casos se niegan a realizar presentaciones o exposiciones en público”*(p. 4), lo que muestra que esta actividad es más una situación penosa y no de disfrute. En consecuencia esto apunta a la necesidad de buscar nuevos derroteros en lo que se relaciona con la enseñanza de la lengua materna en la modalidad oral.

De otro lado, en la programación bimestral de grado sexto donde se desarrollan contenidos tales como:

Tabla 2. Fragmento malla curricular grado sexto

Malla curricular grado sexto/ primer periodo	
Objetivos	Favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas interpretación, argumentación y proposición Formar sujetos críticos y capaces de transformar su entorno
Competencia	Usa el lenguaje para describir personas y lugares usando elementos de su propia creación lingüística
Contenidos	Los tipos de descripción, elementos de la narración y lenguaje literario. Los alfabetos y los signos funcionales. El resumen y el trabajo escrito Elementos de enlace preposiciones y conjunciones
Desempeño actitudinal	Muestra respeto por el trabajo de grupo y por el trabajo personal

Fuente: plan de estudios I.E.D. Compartir Recuerdo (p. 26)

En esta se favorece el desarrollo de temas particulares y no se formula el desarrollo de procesos orales, escritos o lectores, pese a que el objetivo que se plantea “Desarrollar habilidades de comunicación a través de lectura y escritura”. Estos corresponden a manejo de información que carece de significación para el estudiante. De manera que no se muestran implicaciones de la actividad oral para el periodo inicial, asimismo la formación de sujeto que se adapte a las necesidades sociales y democráticas de un contexto particular en el que esta persona desarrollará un rol determinado.

Un intento inicial por la formación en y para la comunidad está en los desempeños actitudinales *Muestra respeto por el trabajo en grupo y por el trabajo personal*, esto en vista que los escolares en parte de la jornada usan inapropiadamente el lenguaje, no se escucha al interlocutor, se evaden o se minimizan los argumentos planteados por los compañeros, lo que denota poco respeto por la opinión del otro.

Si bien los objetivos esbozados en la malla del ciclo como favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas (interpretación, argumentación y proposición); y formar sujetos críticos y capaces de transformar su entorno apuntan hacia el aprendizaje significativo, no deja de ser incongruente que se obvian las orientaciones institucionales que guíen el favorecimiento de estas metas, en especial en lo que se relaciona con las actividades discursivas.

Esto se refleja en la visión instrumental que se le concede a las actividades orales como se muestra en encuestas a docentes quienes la entienden como *intervenciones en clase o simplemente preguntas o respuestas* lo que limita el escenario de la oralidad tanto para el educando como para el educador, como se mencionó en la tabla 1.

De este modo, las actividades se establecen como un mecanismo de control o para mantener ocupado al estudiante y se refieren al desarrollo de saberes lingüísticos, como lo refleja este aparte el registro de clase de español de grado sexto tomado en septiembre de 2104:

[...] -Profesor: Si, si por eso te doy la actividad para que hagas algo !bueno!,

Estudiante: Pero es que no quiero hacer nada;

Prof. Pero esa es la idea de que se desarrolle el trabajo en la clase, por esa razón debes hacer la actividad.

En entrevistas, a estudiantes de grado sexto, se resaltan las actitudes y las aptitudes de los participantes en lo que atañe a la comunicación oral. En relación con las condiciones el temor de participar se deriva de la actitud mordaz de los escuchas o ser censurado, tanto por los compañeros como por el docente, el miedo a ser discriminado en clase por lo que se dice y piensa, e incluso la desidia juega un rol importante en la participación. No obstante, de acuerdo con las aptitudes ellos reconocen sus destrezas para ser parte en las actividades discursivas, pero se limitan al contexto situacional particular en el que los participantes se encuentran. Esto se confirma en este aparte de entrevista realizada a una estudiante del colegio Compartir Recuerdo

[...] D: ¿Qué razones hacen que los estudiantes en el desarrollo de la clase de español no hablen en clase?

E: pues cuando nosotros estamos dispuestos a hablar ante el salón de clase nos da miedo porque de pronto se nos burlan nuestros propios compañeros o entonces nos da es como miedo / pausa/ como pena [...]

A este respecto en el PILEO (2011) se manifiesta que “Expresarse en forma oral resulta ser una tortura para muchos estudiantes, temen a la burla de sus compañeros, tartamudean, bajan la voz y en muchos casos se niegan a realizar presentaciones o exposiciones en público” (p. 4)

De cara a las prácticas desarrolladas en clase se reconoce el favorecimiento de actividades de lectura o escritura cuya significación es poca para los estudiantes, como lo relata una de las entrevistadas

[...] que no sea simplemente que nos den una guía y nos pongan a copiar porque eso aburre y además uno si se pone a copiar y hacer resúmenes uno no entiende nada [...]

En lo que se relaciona con el predominio de las actividades de la lengua realizadas en clase, la respuesta de otra estudiante explica que se privilegian actividades diferentes a la oralidad

[...] pues la escritura y también la lectura que se presenta en la clase de español [...]

Por otra parte, en estas encuestas se explica que en ciertas ocasiones existe poca claridad en los temas que el docente expone

[...] Si mientras a uno le explican, si le explica el profesor si entiende; y si uno colabora, si opina en la clase uno va a entender lo que está viendo [...].

Por lo que sigue se considera que la práctica necesita adecuación al contexto de los estudiantes y no situarse en el *deber ser* supeditado en parte por contenidos que se distancian del diálogo auténtico entre los actores de la praxis educativa, como se muestra en este aparte de entrevista

[...] D. ¿Qué circunstancias hacen que los estudiantes muestren dificultades para poderse expresar de manera oral dentro de la clase?

E: Pues así las más normales esta la pena... y pues muchas veces piensan en el que dirán [...]

En este sentido, mediante encuestas resueltas por estudiantes de ciclo tres, se desvela escasa conocimiento en cuanto a la actividad oral en el aula, ya que ellos describen como hablar, contar algo a los demás o una forma de expresión; esto derivado de la ausencia de actividades didácticas claras que promulguen dicha labor en este contexto.

Asimismo, reconocen actividades orales tales como exponer, cantar, leer en voz alta, realizar obras de teatro, aspectos en los que coinciden los docentes, pero éstas no se proponen, ni se desarrollan en la clase de lengua materna como ya se indicó.

En consecuencia con la problemática señalada este proyecto orientado por la Investigación acción adelantará una intervención pedagógica e investigativa que pretende promover la formación de sujetos democráticos y participativos que median

la diferencia a través del trato asertivo y cordial mediante el desarrollo de talleres pedagógicos que permitan la resolución de conflictos escolares, en tanto estos se convierten en asunto de la comunidad escolar donde los implicados devienen en actores y no espectadores.

La Lectura Etnográfica del Contexto escolar muestra que en la resolución de conflictos la voz de los implicados no hace eco, el asunto de la solución corresponde a otras personas, en tanto se considera al escolar poco competente para realizarlo. Esto se desprende del interrogante planteado en encuesta a docentes del ciclo tres ¿Cuál es la participación que tienen los estudiantes de ciclo tres en la resolución de inconvenientes entre ellos? Un docente opina que [...] *muchos de ellos acuden al docente para que intervenga en sus conflictos* [...]

En otras palabras, al buscar la intervención de un adulto permite que la solución provenga de una persona ajena al conflicto pero no de los implicados. Es decir, este proceso se limita a escuchar las partes y a establecer compromisos frente a la situación, pero se carece de mecanismo para concertación entre las partes. Esto se explica por medio de la respuesta que otro docente ofrece “[...] no hay mecanismos de mediación, ni claridad en el debido proceso que se le da a los conflictos...”]

La lectura de los documentos institucionales y el análisis de las entrevistas y encuestas resultado de este proceso se encuentra que los estudiantes despliegan diferentes modos en la resolución de conflictos, excepto canales de comunicación oral ya que no se consideran instrumentos o estrategias.

De esta manera al relacionar los documentos institucionales, los documentos políticos y los cartográficos se encuentra que la oralidad se convierte en materia de análisis y que, a su vez, la percepción de los docentes necesita ser re orientada en cuanto a los géneros discursivos y la manera en que se establecen lazos sociales en el interior del contexto educativo.

Por otra parte, existentes otras manifestaciones que agreden la imagen, y en consecuencia, afectan las formas de cortesía impidiendo por consiguiente el desarrollo de las interacciones verbales. Muestra de ello es el gesto como respuesta a las preguntas que se realizan los estudiantes como hacer pistola (gesto ilustrador), que se equipara con la expresión no me interesa, no centrar la mirada en la persona que habla por estar atento a su dispositivo móvil o dar la espalda mientras alguien habla son algunas de ellas. Esto se manifiesta en estos apartes de registro llevado a cabo en el observador del estudiante

[...] *Al estudiante se le sugiere prestar atención y dejar de lado su teléfono celular ya que afecta su desempeño en clase [...]*

[...] *El estudiante es displicente con las observaciones que realiza el docente frente a su comportamiento en clase [...]*

[...] *El estudiante dice palabras le dice palabras ofensivas a su compañero y no asume su error [...]*

[...] *Descargo del estudiante: el profesor me dijo estúpida delante de mis compañeras [...]*

De igual manera en entrevista realizada a la coordinadora de la jornada se visualiza esta situación

[...] en un ambiente hostil todo es difícil, comprender, comunicar, opinar, se lesiona el autoestima y la autonomía, Construir valores se vuelve una labor titánica [...]

En relación con la participación en clase se hace sin respetar el turno conversacional de las personas que participan en clase, algunos interrumpen lo que ocasiona solapamientos de las intervenciones y además genera poca claridad frente a lo que se quiere comunicar. Respecto a las fórmulas de tratamiento son equivocadas ya que se dirige al otro de una manera poco justa [...] oigan a este, no sea agregado [...] como forma de decir que no meta en la conversación, evento que no deja de ser cuestionable.

Para concluir este acápite, resulta importante manifestar que el maltrato en las interacciones diarias como interrumpir al hablante, decirle palabras inapropiadas se convierten en maneras de descortesía y en ciertos momentos genera algún tipo de

confrontación entre los partícipes del evento comunicativo. La ausencia de atención y escucha también se convierten en detonantes de la confrontación.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo promover el uso de la interacción y la cortesía verbal entre estudiantes de grado sexto para la resolución de conflictos?

Sub preguntas

¿Cuáles perspectivas teóricas permiten entender la interacción y la cortesía verbal en el escenario escolar?

¿De qué modo el uso de la cortesía verbal facilita la resolución de conflictos en el aula?

¿Cuáles son las condiciones pedagógicas y didácticas que se deben tener en cuenta para promover la oralidad y lograr la construcción de acuerdos y disensos en estudiantes de básica?

1.5 Justificación

El desarrollo de este trabajo de investigación cobra importancia ya que la modalidad oral se convierte en punto de reflexión de la práctica educativa de la lengua materna en el escenario distrital en tanto se aprende con los otros y a través de la experiencia de otros. De esta manera, la oralidad como eje de las actividades sociales y verbales puede orientar el desarrollo de las interacciones en una colectividad puesto que la sana convivencia supone la interrelación efectiva, la participación en la creación compartida de significados desde el entendimiento del otro así como el poder situarse en su lugar.

De otro lado, la lengua oral es inherente al ser humano ya que es uno de sus rasgos distintivos, desde esta perspectiva las funciones del habla como preguntar, responder, negociar y bromea cumplen sus tareas y abren una puerta al conocimiento; así pues se patentan la actividad oral que, a su vez, rige la vida en colectivo. Esto permite que esta experiencia investigativa se convierta en una

tentativa por estimular las didácticas de la modalidad oral que actualmente comienzan a tener visibilidad.

Se advierte que esta investigación brindará luces sobre las posibles estrategias que se pueden establecer en la institución pública Compartir Recuerdo en la mejora de las dificultades que enfrentan los jóvenes de básica en relación con el conflicto y el uso de la interacción cortés en su trato.

De modo que se espera que los estudiantes en los que este proyecto redunde puedan asumir posturas particulares y, de este modo, estas sean reflejo de la forma como los estudiantes re-significan el mundo. Conviene mencionar la manera en que llegan acuerdos y aceptan de la diferencia sin afectar a los interlocutores, de usar los registros pertinentes en las situaciones en que participen. En últimas, esta es la importancia que tiene este trabajo investigativo para la escuela: hacer de ella un lugar donde la palabra sea escenario de encuentro personal y social.

Para un problema como el señalado en este proyecto demanda una Investigación acción y, en consecuencia, una intervención pedagógica e investigativa que permita promover la formación de sujetos democráticos y participativos mediante el desarrollo de talleres pedagógicos.

En el plano personal su valor reside en la innovación de la praxis. Especialmente porque en el transcurso profesional se hace necesario movilizar la práctica hacia nuevas rutas. Es decir, la formación profesional como asunto permanente, necesario y en esencia volitivo, como en este caso.

Por último, este trabajo cobra importancia dado el momento que vive el país el cual reclama de la escuela la necesidad de formar niños en la tolerancia, el respeto por la diferencia. La urgencia de convertir las aulas en escenarios que permitan el recrear el concepto de paz fundado y consensuado por medio de la lengua oral.

1.6 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Promover la resolución del conflicto escolar a través de la interacción y la cortesía verbal en el contexto escolar del colegio Compartir Recuerdo en el grado sexto.

Objetivos Específicos

1. Establecer una perspectiva teórico práctica que permita fundamentar la interacción y la cortesía verbal en el escenario escolar como un espacio para mejorar las relaciones sociales
2. Fomentar la cortesía verbal en el aula como factor determinante en las relaciones interpersonales.
3. Desarrollar talleres pedagógicos que promuevan el uso y reflexión sobre la lengua oral y permitan la sana convivencia

2. Referentes teóricos de la investigación

De acuerdo con lo señalado en el capítulo anterior se determina la existencia de una problemática recurrente en el ambiente de un colegio de la SED en relación con el conflicto escolar, en especial lo concerniente con las formas de su resolución que derivan del desconocimiento por parte de docentes y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la oralidad como elemento favorecedor en este proceso lo que constituye el centro de esta investigación.

A continuación se exponen los aspectos conceptuales que se consideran importantes para circunscribir la problemática planteada. De esta manera, se reconocen como fundamento de esta experiencia investigativa: 1. La oralidad como perspectiva de abordaje; 2. La oralidad como proceso complejo; 3. Procesos en la oralidad, 4. Interacción verbal y enunciación; 5. Actos de habla; 6. Cortesía verbal, 7. Enseñanza de la oralidad; 8. Didáctica de la oralidad; 9. La convivencia; y 10. El conflicto escolar.

Para comenzar se advierte que la oralidad se convierte en punto de origen de la relación entre individuo, lengua y sociedad ya que como expone Halliday (1979)

la lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una "sociedad"- dentro y a través de diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores (p.21)

Así pues, de ella se desprenden conceptos base como la interacción y la cortesía verbal. Del mismo modo se plantean los procesos insertos en la oralidad como el habla y la escucha lo que ratifica el carácter multisistémico de esta modalidad. Estas características de la modalidad oral se convierten en elementos que explicitan algunas formas del conflicto escolar y los modos de su resolución.

En síntesis, la intención de este capítulo consiste en presentar las características y la forma en que las categorías se entretajan como parte de la lengua oral. Según eso, interacción y cortesía verbal se convierten en elementos que

permiten y coadyuvan en la solución conflictos escolares, esto en razón de que el sistema simbólico como elemento que permite la diversidad de relaciones, se convierte en puente que permite estrechar la cercanía antes marcar las distancias.

2.1 Oralidad como perspectiva de abordaje

Una de las alternativas para el estudio de la actividad verbal cortés como elemento en la resolución de conflictos en el contexto escolar se apoya en la oralidad. Ahora como bien se sabe, no existe un concepto preciso de oralidad, existe un acercamiento desde la perspectiva antropológica que asume Walter Ong (1999). El escritor intenta revelar este concepto al analizarlo desde sus orígenes y la expone como una condición básica y permanente del lenguaje, ya que este estado prima en la especie humana desde su aparición. Asimismo, hace hincapié en que “[...] el habla es inseparable de nuestra conciencia [...]” (Ong, p. 18). Lo que supone su desarrollo a través la progresión de formación del hombre. Así esta prevalece sobre otras modalidades del lenguaje y la vincula dado su carácter consustancial en la especie humana.

Esto concuerda con los planteamientos de Chomsky (1972) quien, desde la perspectiva lingüística, describe los universales lingüísticos. El autor presume que el ser humano posee de manera innata ciertas estructuras del lenguaje comunes a las lenguas. Es decir, el cerebro humano desde el nacimiento viene programado para el aprendizaje de una lengua lo cual explica el carácter inherente de lenguaje oral. De manera que esta programación sirve para percibir sonidos hablados, asimismo permite distinguir las características fonológicas de la lengua materna.

Pese a que la perspectiva lingüística se diferencia de la antropológica, desde una perspectiva personal, una implica el tránsito hacia la otra. Esto es, la predisposición inherente para que los usuarios del sistema lingüístico lo aprendan, conlleva al desarrollo de la conciencia cimentada en el habla.

2.2 La oralidad como proceso complejo

El sentido dinámico de la oralidad se refleja en la propia manifestación discursiva que surge del interior de los seres humanos, así como las correspondencias que suceden en su producción y explicitan su variedad. De esta manera, el carácter complejo se refiere a los factores que confluyen en su realización como el hecho de suceder cara a cara, co-construir el conocimiento entre los interlocutores, transcurrir en el contexto espacio-temporal, compartir y el momento en el que se asumen dichas actividades, asimismo la función de establecer relaciones entre las personas o interpersonal, en fin la presencia y participación simultánea. De manera similar, la diversidad de canales, directos o diferidos, en los que el habla pueda aparecer, elementos no verbales que le acompañan: la kinesia, la proxemia, el paralenguaje, las características lingüístico-discursivas hacen patente el carácter complejo de la interacción verbal.

En efecto, Lugarini (1995), Calsamiglia y Tusón (2001) y Albaradejo (2007) explican cómo la actividad discursiva oral transgrede los límites de la enunciación; ella aprovecha las dimensiones verbal y no verbal como espacios en los que se puede mover sin que se presente afectación de su esencia: la palabra dicha. Los elementos que emanan de ella y contextualizan su producción soslayan, en ciertos momentos, el acto del decir ya que se presentan otros indicadores de su existir o que en su ausencia la delatan. Los gestos o el lenguaje corporal, los silencios, la autenticidad de las emisiones, los inicios fallidos, la reiteración, la apropiación del espacio de hablantes y de los oyentes en una situación comunicativa y el uso de los elementos prosódicos son algunas expresiones de la oralidad, según Lugarini (1995).

Esto concuerda con el planteamiento de Poyatos (1994) quien explica “[...] que podemos comunicar palabras con un mínimo casi imperceptible de paralenguaje o kinésica, con un gesto y sin emitir ningún sonido, o con un solo carraspeo y una expresión facial totalmente neutra; un concepto un tanto falso, puesto que esa ausencia de expresión ya comunica por sí misma [...]” (p. 144)

La kinesiología: Corresponde al estudio del lenguaje no verbal que se realiza a través de los movimientos del cuerpo. Se conocen cuatro tipos de comportamientos kinésicos, a saber, *la postura corporal*, *gestos* producidos con la cabeza, brazos y manos; *expresión facial y mirada*; y por último *las maneras de actuar* entre otras las formas de comer, de hablar de entablar una relación con los demás. Albaradejo (2007) considera que “la postura y los gestos hablan de nosotros, de quienes somos, de lo que somos en el mundo y de nuestras emociones (p.77). Esto corrobora que el lenguaje oral se acompaña del no verbal e incluso aporta mayor significación en los eventos comunicativos sobre nuestra experiencia de conocimiento.

El paralenguaje: este se encarga de estudiar los caracteres físicos del sonido y los elementos fónicos adyacentes que lo modifican; o permiten la modulación de enunciados o actos de comunicación. Está formado por *tono*, *volumen*, *ritmo* y *velocidad*, sin dejar de lado los elementos como los suspiros, los silencios y las vocalizaciones.

La proxemia: centra su atención en el manejo del espacio personal, la proximidad física, distancia durante la interacción y la conducta territorial, en otros ambientes esta se relaciona con la noción espacial; se destaca la proxemia interaccional en la cual la distancia que se tome esta indica como puede ser nuestra relación con los demás, de modo que ésta puede ser íntima, personal, social o pública.

De otro lado, esta complejidad se percibe en el ámbito escolar en la pluralidad de funciones que cumple la oralidad en el contexto escolar. Vila (2004) considera que esta sirve para gestionar la interacción social en el aula así:

[...] para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. Y se intenta que los estudiantes se expresen en un registro acorde con el contexto escolar [...] (p. 114).

Como expone Vila, la oralidad desempeña múltiples tareas en el escenario educativo, no solo como instrumento de relación, sino también para aprender cómo

emplearla, dicho de otra manera aprender a través del uso lingüístico como es su constitución pero, a su vez, a emplearla en un contexto real de comunicación.

2.3 Procesos en la oralidad

La oralidad al igual que los signos lingüísticos se compone de dos caras, a saber, la producción –hablar– y la comprensión -escuchar. Ambos elementos no pueden ser analizados de manera aislada sino desde una visión integradora y solidaria ya que constituyen la modalidad oral, y el resultado de su fusión en la comunicación aparece de explícitamente en la actividad discursiva.

Lugarini (2005) distingue las actividades que suceden en la escucha como el prever lo que sigue en un contexto lingüístico, reconocer la función de los silencios, pausas y entonación como marcadores de sentido, reconoce la intención de su interlocutor, conocer el referente del evento comunicativo, entre otros. Así la escucha parte de la discriminación auditiva inicial de las unidades básicas (fonemas), y en el transcurso de su desarrollo se fundamentan los elementos que subyacen de este proceso. Esto es, quien escucha le asigna valor a la entonación, comprende la función de un silencio y reconoce qué intención llevan los enunciados que un hablante expresa. De otro lado, esta se considera fundamento en las normas de cortesía puesto que permite entender al otro y su ausencia produce quiebres en la interacción que se establece entre los interlocutores.

En relación con el habla una primera característica en su funcionamiento es planificar el contenido del mensaje, usar elementos no verbales que acompañen los enunciados, a adecuar el tono de la voz, a adaptarse a la situación comunicativa conformada por el número de participantes y los roles que se establecen en ella, son algunos.

De esto se desprende la importancia que cobra la interacción verbal en el aula. Ella se convierte en determinante de la relación entre el escolar y el maestro, entre los pares y por último entre el colectivo y el sujeto; relaciones que se establecen de manera multidireccional. Del mismo modo, Jaimes (2005) plantea que

La oralidad está articulada al contexto situacional en el cual se produce donde se establece una relación de interacción entre un yo y un tú en un aquí y un ahora en situación de copresencia o simultaneidad. Tiene como característica la reciprocidad, o sea, la opción de alternancia en la toma de la palabra por cada uno de los participantes de la interacción verbal. Esto significa que pueden asumir el rol de locutor o interlocutor de acuerdo con los propósitos y escenarios de la interacción comunicativa (p. 17)

Así pues ambas facetas, escucha y habla, se funden en la interacción comunicativa entre interlocutores y coexisten en aras de interdependencia, la necesidad que la escucha se revierta en el proceso del habla y viceversa.

2.5 Interacción verbal y enunciación

La acción verbal se entiende como el encuentro cooperativo (Palou, J & Bosch, 2005) consensuado y claro entre interlocutores que ponen en juego una serie de elementos como el conocimiento del mundo y del sistema, lo paralingüístico, las competencias ideológicas y de la cultura, manifestaciones psicológicas y uso adecuado en la situación comunicativa, así como las formas de producción y comprensión del texto.

Así pues, Orechioni (1980) considera que esta actividad es “el conjunto de los fenómenos observables cuando se pone en movimiento, durante un acto particular de comunicación” (p.39). A partir de este planteamiento establece la diferencia entre enunciación-proceso- y enunciado –producto. El fenómeno del enunciar en un sentido amplio incorpora elementos del contexto y pueden dejar huellas en el enunciado.

En concordancia con el planteamiento de Orechioni, Bajtín (1980) considera al enunciado proceso, en tanto se adecua a las particularidades temáticas, de estilo y forma interna. Asimismo, éste se constituye en unidad discursiva, ya que asume límites los cuales están marcados por el *cambio de los sujetos que participan en un evento discursivo*. Esto es, los enunciados se anclan y se mezclan con los anteriores y los que le siguen a causa de la alternación de roles de los sujetos discursivos.

Dicho de otra manera, la correspondencia que se establece entre la manifestación oral como unidad verbal (enunciado) y la cooperación verbal (interacción verbal) radica en que los enunciados están conectados con los que le anteceden y le preceden, de esta manera, lo que expresa un sujeto se vincula estrictamente con lo que el “otro” ha dicho previamente, se excluye de esta manera una subjetividad única (Benveniste 2005), en tanto la construcción de sentido se realiza a dos voces en la que la construcción sintáctica es compartida.

Bajtin (2013) considera la interacción verbal como la forma en que el lenguaje se manifiesta en el diario acontecer de los sujetos, en la manera como se establecen relaciones comunicativas: de hecho, para él es la realidad fundamental del lenguaje que sucede a modo de intercambio de enunciados. Este instrumento sigue de manera análoga el desarrollo de la vida social, o sea, la oralidad se transforma en tanto el contexto social evoluciona.

Para Bronckart (1985) el sistema simbólico se convierte en eje de las actividades sociales y verbales que adopta diversas formas de concepción. El autor considera la oralidad un producto cultural acumulado por la civilización, que a su vez, traspasa las instituciones y organismos públicos lo que justifica las ideologías de los grupos en el poder. El resultado, la estabilidad de acuerdos que se dan por elementos inmanentes al discurso como los efectos del poder y de la ideología en la creación de sentido. Por último, Bronckart (1992) reconoce también que “la noción de discurso designa la forma de organización particular que tienen las producciones lingüísticas en función de la actividad humana a las que se integran” (p. 22).

Las interacciones verbales se establecen por medio del lenguaje como elemento que se hace presente en el diario vivir, Gumperz confirma que “es el vehículo mediante el cual establecemos y vivimos nuestras más importantes relaciones humanas, al tiempo que sirve como instrumento fundamental para efectuar las más corrientes transacciones cotidianas” (1981, p.9).

Cabe destacar que el lenguaje se aleja del reduccionismo instrumental en la medida que es mucho más que una conducta de respuesta en un contexto

determinado y se instituye como nexo entre el individuo y su cultura anterior y actual “une además a los individuos con el corpus de la tradición humana anterior y contemporánea” (Gumperz, 1981, p.12). Así las cosas, el lenguaje se transforma en eje cooperativo y social que permite la permanencia del saber en las dimensiones espacio-temporales.

2.6 Actos de habla

La realidad lingüística y discursiva que se manifiesta en el día a día, no puede se puede contemplar alejadamente de las unidades básicas que conforman las formas de comunicación, en consecuencia sin la existencia de estas unidades constitutivas de la lengua, no se podría hablar de este marco de referencia de la oralidad.

En principio, el acto de habla se comprende como la unidad básica de la comunicación. Los actos de habla ilocucionarios (acto que conlleva fuerza pragmática o intencionada) se rigen por reglas regulativas y constitutivas. Así pues, las primeras se relacionan con la regulación de la vida social, por ejemplo en las relaciones interpersonales como sucede en los actos protocolarios, estos son el saludo, despedirse, entre otros. En contraste las normas constitutivas crean nuevas formas de conducta, en otras palabras, los actos de habla se determinan por otras condiciones internas y externas.

Searle (2015) propone reglas proposicionales que se adecuan al contenido del enunciado, como sucede con el acto de prometer que se convierte en un acto en favor de alguien y que se realizará a futuro. De otro lado, las reglas preparatorias permiten que el acto de habla tenga sentido, mientras que el acto comunicativo pierde su esencia si promete hacer algo que no se va realizar. Las reglas de sinceridad permiten el acto de habla tenga solidez y significado tanto para quien lo enuncia y quien lo recibe. En resumen, algunos actos de habla denotan formas próximas o alejadas de las formas de cortesía.

2.7 La cortesía verbal

La cortesía verbal constituye una dimensión de la oralidad en vista de que se actualiza a partir de formas verbales y no verbales y solo es posible su realización en interacciones situadas. La interrelación que se establece entre la modalidad oral y la cortesía verbal reside en que el aspecto cortés determina el tipo de vínculo que se establece en los eventos comunicativos orales. Es decir, crea un tipo de lazo entre los interlocutores y entre estos y los enunciados. La cortesía en el marco interpersonal expone la necesidad de mantener la imagen y alcanzar buenas relaciones.

En consecuencia, es necesario analizar este fenómeno en el marco de la sociopragmática como manifestación que despliega, tanto la intención así como reacción de los interlocutores partícipes en el acto de construcción oral. Brown y Levinson (1987) la explican como una conducta repetitiva o un patrón a manera de ritual:

[...] One diagnostic of ritual is often held to be repetitive or pattern behavior. Although our theory plays down the importance of politeness routines by stressing the “generative” production of linguistic politeness, polite formulae clearly form an important focal element in folk notions and in the distinction between “personal” tact and the “positional” politeness [...] (p. 43)

Un análisis de ritual se interpreta usualmente como un acto o conducta repetitiva. Aunque nuestra teoría minimiza la importancia de las rutinas corteses resaltando la producción “generativa” de la cortesía lingüística, las normas de urbanidad forman claramente un elemento central en el conocimiento popular y en la distinción entre el tacto “personal” y la cortesía posicional. (La traducción es nuestra)

De manera que se proyecta en la cortesía el valor protocolario o acciones con valor simbólico en escenarios sociales y por tanto comunicativos. En consecuencia la cooperación entre unos y otros juega un papel importante en vista que permite comprender las pretensiones, asunción de roles de los implicados y acorde con la situación misma.

En relación con el contexto o escenario Goffman (1991) lo explica como “marco que establece las condiciones y los límites de acción” (p.96) y en el que existe “el ritual como un acto formal y convencionalizado a través del cual un individuo manifiesta su respeto y su consideración hacia un objeto de valor último a ese objeto o hacia su representante” (Goffman, 1971. p.78) De esta manera, el valor del ritual en las interacciones sociales reside en la correspondencia con hábitos formales y, a la vez, socialmente establecidos que se usan para expresar respeto y deferencia por alguien o sus objetos, de esta manera establece una analogía entre el ídolo y sujeto; y ritual e interacción Goffman (1991, p.68), esto se explica desde las interacciones en las aperturas de una conversación y los patrones predeterminados donde se muestra cordialidad y respeto por quienes actúan en ella.

La noción de imagen se basa en la premisa del yo (self) goffmaniano. Este concepto se considera [...] *como una “proyección” a la situación de la imagen que unos creen que los otros quieren dar... explica un yo fundamentalmente situacional, creado por la implicación en la interacción [...]* (Goffman, 1991. p.71) por lo tanto este efecto se convierte en un instrumento que apela por la forma en que se quiere ser tratado. Del mismo modo se concibe el self “sí mismo o yo” representado como un tipo de imagen, por lo general estimable, que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a su personaje. (Goffman, 1997)

Dentro de la construcción de sentido de cortesía cobra valor la noción de imagen (face) en el sentido de dignidad o prestigio. Así que Brown y Stevenson asumen que

Central to our model is a highly abstract notion of “face” which consists two specific kinds of desire (“face-wants”) attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one’s actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face) (p.13)

Para nuestro modelo es fundamental la noción abstracta de imagen la cual consiste en dos tipos específicos de pretensiones o de deseos atribuidos por los interactuantes entre sí: el deseo de actuar libremente en relación con las acciones propias (imagen negativa), y el anhelo de ser aprobado en cierto sentido (imagen positiva)..." (p.13). (La traducción es nuestra).

De manera que la imagen negativa gira en torno a la reclamación por el territorio, la protección personal, el derecho a no ser interrumpido. Por ejemplo: la libertad de acción y de imponerse. Mientras que la positiva consiste en el auto-concepto o personalidad de ser apreciado o aprobado por los interactuantes (Brown & Levinson 1987, p. 61)

Ahora bien existen ciertas acciones que se realizan de manera verbal o no verbal, e incluso uno o más actos de habla que producen una reacción, tales acciones se conciben como actos que amenazan la imagen.

De manera que las acciones que amenazan la imagen positiva del interlocutor indican que el hablante no se preocupa por la posición del escucha (o de sus deseos, sentimientos o expectativas) tales actuaciones son:

- a- Expresiones de desaprobación, crítica, desprecio o ridículo, quejas o regaños, acusaciones o insultos, (o el hablante da señas de no estar interesado o de disgusto en relación con sus deseos, actos, características físicas, artículos, creencias o valores del escucha)
- b- Contradicciones o desacuerdos, así como retos
- c- Expresiones de violencia, emociones, irreverencia, carencia de cooperación en la actividad comunicativa al interrumpir o al no mostrar atención (Brown & Levinson 1987, p. 65-66)

Posteriormente, Haverkate (1996) considera la cortesía positiva o *de solidaridad* y cortesía negativa o *de distanciamiento* ya que se constituyen en términos típicos más claros. En esta designación el elemento cortes se explica desde el alejamiento o cercanía de la que hacen uso los actantes en las interacciones sociales y verbales a modo de conservación de la imagen positiva o negativa.

Por su parte, Escandell (2013) considera que la cortesía forma parte de la “*distancia social*” (p.10) que se refleja de manera directa o indirecta en la forma en que los interlocutores se relacionan. En este sentido la distancia se establece desde la *jerarquía* signada por la edad, el parentesco, sexo, dignidad, (en el ámbito familiar) y por los roles sociales docente/estudiante; coordinador/maestro; jefe/empleado (en el espacio laboral) y la familiaridad, o de proximidad si se prefiere. Esto depende del tipo de distanciamiento que se escoja, el usuario acoge un tipo de fórmula de tratamiento particular que se aplica de acuerdo con la situación comunicativa.

De otra parte, la cortesía como manifestación de la lengua se produce en contextos particulares y por tanto no se puede estudiar de manera aislada, por ello, es necesario recurrir a la sociopragmática o pragmática cultural puesto que este enfoque considera como objeto de análisis al “lenguaje inserto en su contexto social” (Bravo, 2005, p.23). Este planteamiento abarca aspectos lingüísticos y extralingüísticos e incluye del mismo modo el escenario social en el que estas manifestaciones ocurren. Así que este enfoque se convierte en base de análisis de las interacciones verbales, ya que valida el traspaso de los saberes que se construyen en la conciencia social y se disponen las actuaciones diarias de los usuarios.

Para concluir, la interacción verbal guarda relación entre los enunciados dichos y los que se producen previamente, más que un aspecto que da continuidad, esta sirve a modo de creación en colectivo. En este proceso la cortesía verbal se convierte en columna que da forma a las relaciones que se establecen entre las personas que participan en el evento comunicativo oral ya que esta se asume a modo de conducta interaccional, y en la cual los partícipes usan estrategias para cuidar la imagen personal así como la del otro a través de actos comunicativos.

2.8 Enseñanza de la oralidad

En Colombia, tal y como lo plantean el MEN y la SED, la enseñanza de la oralidad recobra importancia en la última década. Por ejemplo a través de estándares de lenguaje colocan en discusión la importancia de exponer a los estudiantes a situaciones comunicativas auténticas a fin de afianzar la tolerancia y el respeto o la producción de textos orales argumentativos, entre otros aspectos. Por su parte la Secretaría de Educación del distrito a en 2014 a través de una producción promueve estrategias didácticas de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3,4 y 5. Es importante apuntar al objetivo de la enseñanza de este proceso en la medida que permite, en primer lugar, el reconocimiento propio, subjetivo, para luego permear las relaciones sociales con los demás, intrasubjetivo, que se establecen en el entorno escolar.

Sin embargo, los modelos que se reconocen en la institución educativa distrital están mayormente referidos a modelos tradicionales ya que el dialogo que se establece entre docente y estudiante, desaprueba el papel de la interacción entre miembros de un colectivo en el desarrollo de la cognición. Cazden (1998) reconoce que el saber se construye de manera conjunta a través de la interacción fundada en la colaboración de pares en el contexto determinado y cuyo objetivo es la resolución de tareas comunes. Del mismo modo, hace énfasis en la relación entre lo cognoscitivo, lo cultural y el habla, es así como lo social implica

... el uso de productos de la historia humana culturalmente transmitidos (preponderantemente el lenguaje mismo y sus expresiones de genero oral y escrito), y la transformación de la interacción en habla interna (p.8)

A pesar de la existencia de perspectivas como ésta, la oralidad necesita ocupar un lugar importante en la enseñanza de la lengua materna en la que papel del escolar es esencial e integre a sus modos de hablar algo novedoso, de lo contrario “la actividad oral se convierte en algo trivial” (Vila, 2011, p. 3) lo que implica asumir esta enseñanza como la resignificación de los roles del docente y el estudiante desde la reflexión particular de cada uno de ellos y que, además, se desarrolle de manera gradual de acuerdo con la complejidad que implica en la que sus

componentes, (lingüístico-discursivo, contextual , estratégico-retórico) se conviertan en realidades escolares.

Por último, la enseñanza de la oralidad es vista a modo de proceso que significa ajustar las responsabilidades asumidas por los implicados, de la repartición equitativa de labores entre los unos y los otros.

2.9 Didáctica de la oralidad

Núñez (2003) reconoce que la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) “es una disciplina autónoma de carácter científico cuyo objeto es el estudio de la complejidad de factores relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura” (p.61), confirma que se encuentra en proceso de delimitación, del mismo modo realiza aportes sobre las nociones básicas, esto en razón de la existencia de varias posturas que se oponen a esta perspectiva.

Pese a esto, señala que la didáctica de la lengua y la literatura ha de ser vista como una disciplina científica justificada en sus ejes fundamentales: la *Didáctica General*, la *lingüística* y la *ciencia literaria*. Además, establece claridad frente al campo en el cual se sitúa, las Ciencias Sociales, en general, y en las Ciencias de la educación, en particular, aunque esta delimitación se acerca más hacia la perspectiva ecléctica en vista que se ancla desde varias perspectivas, a sabiendas de los riesgos de lo que representa.

Plantea varios tipos y enfoques didácticos relacionados con la enseñanza de la lengua, a saber, la perspectiva funcional, comunicativo-funcional, enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática.

El primero “concibe la lengua como instrumento para hacer cosas en situaciones sociales” (p. 69). En esta representación la lengua se aprende a través del uso, desde la comprensión y la producción con sentido, con matiz eficaz dentro del aula. Los programas funcionales exigen monitoreo y planeación para que el aprendizaje tome lugar a partir de tareas situadas. En este sentido, la lengua se convierte en instrumento para aprender otras asignaturas, más que para aprender su

propia constitución, se transforma así en herramienta que permite la adquisición de saber.

El segundo, se sustenta en la enseñanza de lengua extranjera, pasa de ser un estudio del sistema simbólico como objeto de análisis a ser una orientación sobre el uso y empleo funcional, esto debido a concepciones aún más amplias en relación con el lenguaje y la inclusión de nuevos términos, con énfasis particular en dos, *comunicación* como interacción cultural, dinámica puesto que resulta ser efecto de la actuación e implica un *uso* auténtico de acuerdo con la situación. El uso se determina de acuerdo con la noción de competencia comunicativa y sus sub unidades. Por último, la enseñanza de la lengua y la gramática residen en un punto equilibrado acerca de lo que se necesita explicitar en el aula de clase en relación con la modalidad oral.

2.10 La convivencia

Indudablemente la escuela es un lugar donde se permite y se exige garantizar procesos vivir en compañía de otros, en esta línea se asume como responsable de la coexistencia armoniosa de diversos grupos o individuos en este espacio de construcción del saber. Sin embargo, este proceso del diario quehacer y vivir no se debe asumir como resultado de las instituciones en cualquiera de sus formas, por el contrario ella amerita ser dimensionada y construida en el día a día por sus integrantes. Ianni, N & Pérez E. (1998) afirman que la construcción de la convivencia exige

[...] querer comunicarse y querer dar lugar a la participación y, por ende, crear espacios para la comunicación, y ámbitos para la participación, concretos, que excedan las intenciones que no logran realizarse, en los que cada uno de los actores escolares pueda ser escuchado, conocido [...] (p. 16).

En este sentido ésta se convierte en escenario de las interacciones de orden social y verbal de los individuos que la constituyen.

2.11 El conflicto escolar

El conflicto a nivel general se muestra como una práctica extendida e inevitable Burguet (1999), Viñas (2004). Para Ianni, N & Pérez E. (1998) el conflicto escolar son aquellas “fuerzas que se oponen, intereses de personas y grupos que se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución [...]” (p. 47). Del mismo modo hace un reconocimiento en que éste existe de manera permanente en las instituciones y que el grado de salud institucional no se da por su ausencia sino por la forma en que se identifican y se enfrentan, dicho de otra manera, la prevención (p. 57)

Pero ante todo este se entiende como la diferencia de intereses entre dos o más partes, la búsqueda de intereses distintos por parte de los miembros de una comunidad escolar, o la diferencia de opiniones entre los actores del contexto educativo. (Viñas 2004, p. 34).

De esta manera resulta fundamental buscar la causalidad del conflicto en las organizaciones escolares la cual deriva en la existencia de causas estructurales Viñas (2004) como las diferencias por obtener poder en la escuela, la muestra de tendencias diferentes, estructuras que incitan a la competencia, la invasión de un rol o de una función. (p. 63).

En consecuencia con la definición y las causas estructurales del conflicto se reconoce su pertinente clasificación. Viñas (2004) establece estas categorías del conflicto: de relación, de rendimiento, de poder y de identidad.

El conflicto de relación se aproxima hacia las “actuaciones desarrolladas en un grupo o entre grupos” (Viñas, 2004 p. 27) que muestran gran tendencia hacia el deterioro de la correlación entre ellos y tienen como característica el elemento afectivo lo cual dificulta su control; el de rendimiento se centra en el aprendizaje cuando se enfrentan las expectativas del docente frente a los resultados que los estudiantes alcanzan, el conflicto de poder se da por los diferentes roles que se establecen en el contexto educativo particular, entre los cuales se presenta el choque con la autoridad o la obligatoriedad de las actividades que suponen los deberes de los escolares en la

escuela. Por último, el conflicto de identidad se refiere a la percepción de los discentes sobre su propio desempeño escolar frente a la que se crean los maestros de su trabajo.

Cabe resaltar que de acuerdo con el conflicto las medidas para su resolución se supeditan a su respectiva categoría, asimismo acorde con el estadio cuando se presente. En este sentido, al igual que la solución el conflicto escolar se desarrolla de manera gradual como la fase previa o latente, la confrontación, la negociación y la resolución (Viñas, 2004 p. 19). Pero más importante aún es que la resolución diste de la búsqueda de culpables, lo que debe intentar, en esencia, es clarificarlo para quienes tomen parte de él y explicar las causas sustanciales para encontrar las soluciones adecuadas. Esto envuelve la copresencia e implicación de las partes lo que lleva a resultados favorables para la comunidad escolar.

3. Referentes metodológicos

Este capítulo se presentan los referentes metodológicos que orientan el proceso de investigación. En primer lugar se describen las bases de teóricas del diseño investigación acción, de acuerdo con los planteamientos presentados por Martínez (1996), Elliot (2010) y Gurdíán (2007). Posteriormente se esbozan las diferentes fases de desarrollo de la investigación en las que se muestra la caracterización de la población objeto de estudio, y de los instrumentos de recolección, al igual de las estrategias empleadas para este fin. Estos se establecen de acuerdo con las categorías y procedimientos de análisis establecidos.

3.1 Del paradigma y el enfoque investigativo

Esta investigación es de corte cualitativo, se enfoca en el análisis hermenéutico y en la descripción de la realidad escolar particular con el objetivo de observar aspectos de la oralidad en la resolución de conflictos en el contexto escolar. El análisis hermenéutico se centra “en la interpretación de sentidos es desde la “la otredad” -, esto quiere decir que se penetra desde el interior en esa relación sujeto-objeto”. Este análisis concibe que el sujeto esté inmerso en el objeto, es decir, es parte integrante de una totalidad. De esta manera él puede conocer, valorar o transformar como "objeto" de cognición, valoración o transformación sin dejar de pertenecer a ella. Gurdíán (2007, p. 102). De manera que la investigación cualitativa consiste en la planificación ordenada de actividades que implica la toma y análisis de datos para su posterior sistematización.

Pese a que el enfoque cualitativo usa diversos tipos de información, le interesa mayormente aquella que ayude a descubrir las estructuras reveladoras que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio (Martínez, 2005 p. 49). En otras palabras, la esencia del objeto investigado y/o de los sujetos en investigación.

En este sentido la etnografía sirve como teoría descriptiva en tanto “ubica a la observación y fundamentalmente, a los registros escritos de lo observado como el instrumento para producir buenas descripciones, entendiendo por tales aquellas que

dan cuenta, de la manera más fidedigna posible, de las representaciones que el otro o los otros construyen sobre el vínculo que las personas observadas establecen con su entorno y entre ellas mismas” (De Tezanos, 1998, p. 86).

3.2 Diseño investigativo

La investigación acción (I.A) persigue como objetivos “profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.” (Elliot, 2010, p. 5). Por tanto su preocupación es básicamente la praxis educativa.

Lewin (1946) y Elliot (2010) tienen como concurrencia en las fases de la investigación acción la planeación, la observación y exploración de los hechos, y la evaluación que se mezclan en espiral. La primera parte nace de una idea general y puede alcanzarse al limitar ciertas metas al objeto de estudio. Sin embargo, se hace necesario que el análisis de esta idea particular se haga a la luz de los medios que se poseen, lo que implica y requiere ahondar en los hechos que dicha situación genera (Lewin, 1946. p. 2). Posteriormente, se desarrolla una organización de trabajo general que centra sus esfuerzos en alcanzar el logro planteado, acompañado nuevamente por la observación y la exploración de los hechos lo que lleva a “la evaluación lo cual muestra si los logros alcanzados están por encima o debajo de lo esperado” (Lewin, 1946. P. 3). Dicho de otro modo, la investigación-acción es una oleada de entre la reflexión y el quehacer.

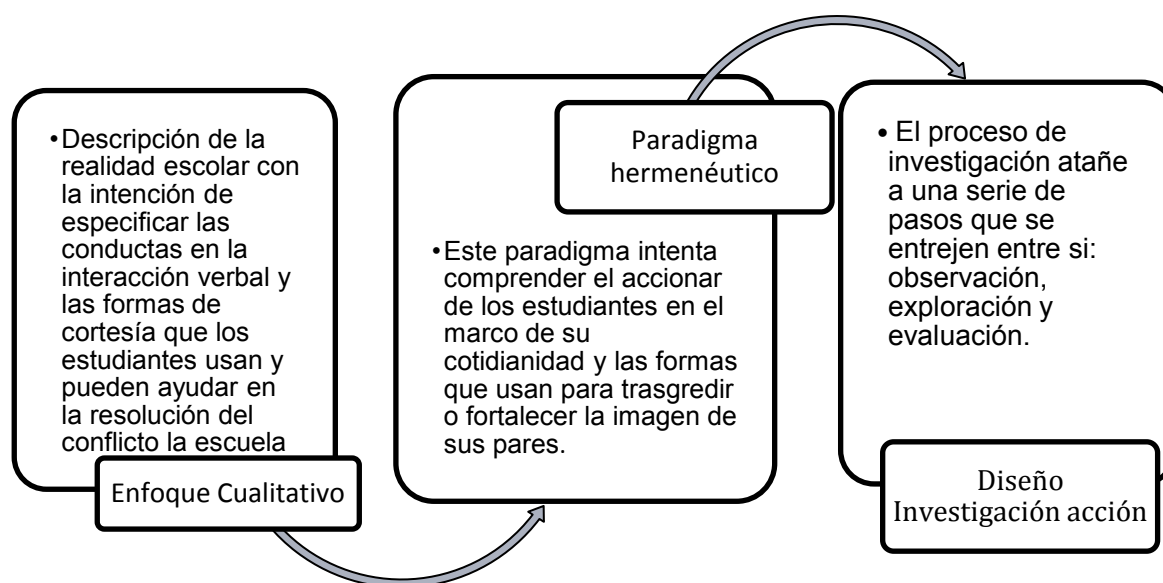
Para Elliot (2010) cada espiral incluye:

1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto.
2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema
3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia
4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o áreas que mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (p.p. 316, 317)

De otro lado, la I. A explica lo que sucede desde la perspectiva de los participantes inmersos en una situación particular, con su lenguaje propio, el del sentido común. En este punto se otorga importancia a los registros que el investigador lleva de manera sistemática y entre los que cuentan las entrevistas y la observación participante ya que permiten la revisión constante de la información.

Por último, es importante declarar que la investigación-acción se relaciona unívocamente con la pedagogía (Campillo 2006) en tanto ellas intentan conocer a fondo la labor educativa y moldearla, así ambas se entrelazan para convertirla en objeto de análisis. En este sentido, este tipo de investigación es solamente la capacidad de auto- reflexión de los actores del acto educativo que conllevan su transformación.

Figura 1. Relaciones entre el enfoque, paradigma y diseño



Fuente: elaboración propia

3.3 Fases de la investigación

Las fases del trabajo investigativo se plantean a partir de criterios como expresa (Martínez, 1996) entre los que se encuentran: búsqueda de la información donde esta se encuentre, para el caso particular en el contexto escolar; la toma de datos debe contemplarse en todas sus dimensiones y “de la forma más completa”, este proceso se realiza a través de instrumentos que permitan realizar varias miradas sobre la información, planteamiento de diversos instrumentos que permitan el análisis de los datos recolectados y por último, el proceso entre la recogida, la categorización y la interpretación de información se trenzan de manera permanente.

Sin embargo, esta investigación sigue los planteamientos de Lewin (1946) y Elliot (2010) de manera que se observa la realidad escolar de una institución educativa del distrito donde se observa el uso del lenguaje inapropiado por parte de los escolares en la cotidianidad lo que afecta directamente el diario vivir, esto permite indagar sobre el papel del constructo lingüístico de los estudiantes en la resolución de conflictos lo cual confluye en el planteamiento del problema de investigación. En este tránsito se revisaron trabajos investigativos en el periodo de 2003 a 2015 en torno a la cortesía e interacción verbal, la resolución de conflictos en el contexto escolar para elaborar el capítulo de antecedentes lo cual permitió esbozar una ruta de consulta sobre la construcción de la oralidad en la escuela. Esto de igual manera permitió identificar los enfoques y diseños que orientan estos trabajos ya permiten la construcción teórica del documento.

La institución en la que el proyecto de investigación se realiza es el colegio Compartir Recuerdo, para tal fin este proyecto se desarrolla con escolares de educación media, grado sexto que cuenta con 22 estudiantes.

Posteriormente seleccionado el contexto particular se dio paso a la recolección de corpus a través de entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes con el fin de identificar inicialmente el tipo de prácticas desarrolladas en la oralidad en el panorama escolar, para posteriormente profundizar en el análisis.

3.4 Instrumentos y estrategias

Los instrumentos y las estrategias son los recursos que se usan a modo de “técnicas” para recoger datos en un contexto situado. Para la recolección de información en este trabajo de investigación se acudió, inicialmente, a la observación directa para realizar posteriormente registro de clases a través de grabaciones. Además de este instrumento coexisten otros que permitieron la toma de datos como:

La entrevista: Instrumento que puede adoptar la forma de un dialogo coloquial o entrevista semi-estructurada, a medida que se avanza en el desarrollo de esta herramienta se puede elaborar una imagen de la personalidad del otro en el encuentro. A través de la comunicación no verbal se da un conocimiento de aspectos a mejorar en desarrollo de la misma: garantizar su comodidad para que brinde la información pertinente con lo que se desea saber, luego con el encuentro acústico permite establecer un nivel cooperativo entre ambos, reducir la formalidad para garantizar la empatía.

Grupos de discusión: los cuales pueden estar formados por las partes implicadas en el conflicto, la idea de los grupos de discusión no es ampliar la diferencia en la que se encuentran sino la obtención de acuerdo en el cual se reconoce el otro y de esta manera se acepta la discrepancia.

El registro natural: este corresponde a un formato en el que el investigador escribe todo privilegiando la textualidad del lenguaje y las entonaciones. De igual modo se registra las conductas no verbales y la opinión del observador.

3.5 La intervención y el taller pedagógico

En tanto IA este proyecto se propuso intervenir el aula con el fin de transformar sus prácticas con el apoyo del T.P. (Ander Egg y Rodríguez). El Taller pedagógico plantea una estructura que gira en torno a un problema particular que necesita ser resuelto por medio de actividades sugeridas. Este como estrategia pedagógica se entiende como “una práctica educativa centrada en la realización de

una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares” (Rodríguez, 2012, p. 13). En este sentido esta estrategia se convierte en ventana que permea procesos de construcción del conocimiento en tanto permite el desarrollo de tareas propias en el contexto escolar o fuera de él. De otro lado, resulta fundamental el valor que este instrumento adquiere en el entorno escolar en relación con las correspondencias que se establecen entre iguales, esto propósito de las correlaciones que establece Ander-Egg (1999) en el que la escuela tradicional excluye la relación entre pares de su haberes y se centra en el tipo de analogía difusa y vertical entre maestro y escolar. En esta medida el taller permite que se pongan en juego actividades de cooperación en el transcurso del proceso educativo, es decir, en el taller cohabitan los procesos de aprendizaje y enseñanza que a su vez se mezclan con las aptitudes e intereses particulares de los estudiantes y se re-construyen a partir de interacciones con los pares.

Si bien el uso del taller como instrumento potenciador del conocimiento exige, como medida contextual, su preparación para que se ajuste a las necesidades del proceso de investigación en el contexto específico y situado, para este caso particular, el aula de clase. En esta medida, para el caso de la oralidad como elemento relacional en la educación y para la escuela como ámbito particular en la consecución de acuerdos se plantea esta actividad como tarea por aprender y mantener en constante avance y desarrollo.

3.6 Proceso metodológico

La intención que orienta esta investigación es la promover la resolución del conflicto escolar a través de la interacción y la cortesía verbal en el contexto escolar del Colegio Compartir Recuerdo en el grado sexto ya que permiten el desarrollo y la promoción de la actividad oral en el espacio educativo como estrategia y medio para mejorar la convivencia escolar.

Para este efecto se desarrollaron talleres enfocados hacia el encuentro de soluciones en situaciones particulares en las que los escolares determinen la solución adecuada, esto es, el estudios de casos tomados del contexto del curso en

el que se acudió a la revisión del observador del estudiante para analizar algunos de ellos, se resalta que la intención es la solución del inconveniente y no el señalamiento a escolares con dificultades convivenciales.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis

Pregunta	Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
¿Cómo promover el uso de la <i>interacción</i> y la <i>cortesía verbal</i> en estudiantes de grado sexto para la <i>resolución de conflictos</i> ?	<i>Interacción verbal:</i>	Participantes	Hablante (inicia) Oyente (responde)
	Intercambio de enunciados o elementos no verbales entre interlocutores los cuales producen creación de sentido	Turnos de habla	<i>Autoselección</i> <i>Heteroselección</i>
	<i>Cortesía verbal:</i> Son las normas que regulan las relaciones sociales	Escucha	Activa/ Pasiva
		Cortesía expresiva	Formas de felicitar, pedir disculpas o realizar comentarios a sus compañeros
		Fuerza asertiva	Escuchar al otro
		Actos de habla indirectos	Mitigación/atenuación
	<i>Resolución de conflictos:</i> formas de las que disponen las personas que tienen diferencias para la solución de las mismas	Realización de peticiones sin el uso exhortativo	
		Procesos en la resolución de conflicto	Consensos
			Mediación
			Disensos

Fuente: elaboración propia

3.7 Diseño y ejecución

Descripción del grupo: la propuesta se desarrolla con grado de ciclo tres (602) del colegio Compartir Recuerdo jornada tarde, de la localidad diecinueve (Ciudad Bolívar) del Distrito Capital. El curso cuenta inicialmente con 16 estudiantes, de los cuales nueve son mujeres y el resto hombres; con un rango de edades entre los doce y los catorce años. Las familias de estos jóvenes son de diversa constitución como monoparental, de madre soltera y cabeza de familia o de padres separados que pertenecen a los estratos uno y dos, muchos de ellos no cuentan con trabajo estable. Pese a que los padres han tenido acceso a la educación formal primaria y bachillerato no lograron terminarlo. En relación con el capital cultural, el sector está rodeado de instituciones educativas del distrito (dos) y una biblioteca pública de importancia pero pocos de ellos acceden a ella como instrumento de conocimiento o a sus elementos de recreación. Por último, algunos de ellos han tenido contacto eventual con otros medios culturales como teatro, el cine o asisten a eventos didácticos que se ofertan en la ciudad.

La orientación del trabajo de la oralidad en el contexto escolar provee significación para los escolares. Esta les ofrece posibilidades que encuentra en la interacción verbal y las formas que adapta en la escuela para la construcción del convivir. De manera que esta es más que un medio que implica la voz, se acompaña de otros elementos para tomar lugar. Como resultado, este accionar cotidiano se convierte en el tránsito del escenario escolar a la vida social.

Tabla 4. Propuesta de la intervención

Fase	Nombre del taller	Objetivos
Sensibilización	1. Sujeto como parte de la comunidad	Identificar las reglas que tienen las comunidades para resolver conflictos en el diario vivir escolar
	2. Comprender al otro una tarea para toda la vida	Plantear soluciones para la resolución de conflictos en el salón Analizar situaciones problemáticas del contexto escolar Reconocer las posturas estudiantiles en la resolución del conflicto
	3. Aporto a mi comunidad (el auto concepto)	Reconocer las diferencias de cada uno de los estudiantes y su aporte en la construcción de comunidad Identificar formas de relación verbal en el aula Reconocer algunas normas para el desempeño en clase
	4. Mis dilemas y las reglas de mi contexto	Asumir una postura ética frente a eventos o momentos de la vida escolar y social Posibilitar y validar diferentes posturas frente a eventos en la comunidad escolar Reconocer la contingencia de las normas escolares sobre la forma en que cada persona actúa.
Fundamentación	1. Interactuemos en clase	Reconocer los elementos de la interacción verbal Planear un guión argumental Poner en escena el guion argumental Hacer recomendaciones al trabajo realizado por los grupos
	2. Oyes o escuchas: diferencias entre percepción y la comprensión	Diferenciar el oír de la escucha Explicar en qué momentos se aplica cada una de ellas Reconocer elementos que facilitan la escucha
	3. Escucha para ayudar a resolver conflictos	Diferenciar las formas que se usan para la escucha Fundamentar la escucha en el aula Reconocer las acciones que permitan la escucha en la resolución de conflictos
	4. Escucha con tus	Implementar el parafraseo como una forma de escucha

	palabras: parafrasear para entender	Fundamentar formas de comprensión auditiva Elaborar decálogo de la escucha
	5. Mediando, mediando lo voy arreglando: La mediación estrategia para resolver el conflicto,	Caracterizar la función de la mediación en la resolución del conflicto escolar Listar los pasos necesarios en la mediación Proponer un protocolo para la mediación escolar
	6. El árbol de los conflictos	Diferenciar las formas de conflicto Reconocer y listar los conflictos que predominan en la escuela Formular algunas soluciones al conflicto
	7. Aprendamos a solicitar y sugerir	Explicar las formas en las que se pueden hacer solicitudes y sugerencias Reconocer algunos actos de habla indirectos
	8. <i>cortesía y lazos en la comunicación</i>	Reconocer formas de manifestación de la cortesía en el contexto escolar Ejemplificar las formas que afectan la comunicación en el salón de clase Distinguir las formas apropiadas e inapropiadas de actuar en clase
Cierre	9. cartilla para resolver el conflicto	Aplicación de saberes Elaboración de la cartilla

Fuente: elaboración propia

4. Análisis y discusión de resultados

De acuerdo con lo previsto en la Investigación Acción, se propuso la intervención en el aula con el fin de dar cuenta de los objetivos y categorías previstas, así, en este capítulo se presenta el análisis de los corpus resultantes de trece talleres cuya intención fue poner a prueba cómo la cortesía e interacción verbal pueden reducir el conflicto escolar en un grupo de estudiantes de grado sexto, estos talleres se han desarrollado en la fase de intervención en un periodo de cinco meses, comprendidos entre octubre 2015 y mayo de 2016, con estudiantes de grado sexto constituido por diez y seis estudiantes entre doce y catorce años.

Se aplicaron los siguientes instrumentos: grabaciones de 16 horas de audio de y 4 horas de grabación en vídeo que luego fueron clasificadas en orden cronológico de acuerdo con las fechas de los talleres, posteriormente con estas se hicieron transcripciones y se tabularon atendiendo a las categorías de análisis.

Se ordenaron las transcripciones según las siguientes fases de realización de la intervención constituida por la sensibilización en la que se desarrollaron los talleres: sujeto como parte de la comunidad, comprender al otro una tarea para toda la vida, aporte a mi comunidad (el auto concepto), mis dilemas y las reglas de mi contexto.

Además, se tuvieron en cuenta algunos elementos del sistema *S.P.E.A.K.I.N.G* de Dell Hymes (1972) que conforman la interacción verbal. Asimismo se trabajó la cortesía, el conflicto y las posibles formas de asumirlo planteadas en la fundamentación con talleres como interactuemos en clase, oyes o escuchas: diferencias entre percepción y la comprensión, escucha para ayudar a resolver conflictos, escucha con tus palabras: parafrasear para entender, mediando, mediando lo voy arreglando: La mediación estrategia para resolver el conflicto, el árbol de los conflictos. Cabe destacar que en esta fase de la intervención la actividad de escucha resultó más compleja de lo que se esperaba trabajar por lo que se trabajó más de un taller en relación con este aspecto de la interacción verbal y la

fase de cierre en la que se presentan los elementos emergentes de la presente investigación.

4.1 Aproximación a las formas de conflicto en el contexto escolar: una exploración inicial

En este acápite se presenta una muestra representativa de las transcripciones

Fase de sensibilización: En esta fase se acordaron las reglas de juego y la explicación de las diferentes actividades didácticas previstas. Después de una presentación del docente sobre el conflicto escolar, los estudiantes reconocieron e identificaron los errores en la comunicación y en las relaciones interpersonales que surgieron en el aula. Con base en esta información el docente investigador pudo desarrollar una serie de estrategias como un intento por reducir el conflicto escolar luego de escuchar lo que los estudiantes manifestaron.

Así que la fase de sensibilización permitió conocer las acciones que los estudiantes realizan para resolver el conflicto en el contexto escolar. A continuación se presenta la discusión y análisis de las transcripciones seleccionadas de acuerdo con el marco teórico de referencia, para permitir la comprensión de los fragmentos del corpus por parte del lector se establece la siguiente tabla de convenciones.

Tabla 5: convenciones

<i>E1</i>	Estudiante uno
<i>E2</i>	Estudiante dos
<i>E3</i>	Estudiante tres
<i>D</i>	Docente
<i>FR</i>	formas de relación

Fuente: elaboración propia

4.1.1 **Formas de relación y determinantes sociales**

Los modos como los estudiantes establecen vínculos en el contexto escolar muestran predominio de prácticas que no se corresponden con el marco comunicativo y de asertividad previsto en el marco teórico. Así pues, el ámbito escolar define los modelos de conductas entre los estudiantes ya que se pueden

aprobar o rechazar ciertos comportamientos lo que lleva a la naturalización de prácticas que afectan las interrelaciones comunicativas y sociales, en consecuencia estas se legitiman en el aula.

De esta manera, los apartes que se presentan a continuación contrastan con el imaginario que la población escolar debería asumir con las prácticas que se realizan en la cotidianidad, lo cual se convierte en una situación de facto, ambos hechos son recogidos en las voces de los estudiantes y se matizan con la del investigador y otros docentes. A continuación se ilustran las anteriores consideraciones

Las voces de los estudiantes

[...] ♦ D: Cada salón o curso es una unidad, así que nos vamos a detener en esta unidad grado 602. Toda comunidad en general tiene algo en especial para que funcione ¿Qué necesita un grupo o curso para que marche?

E1: Respeto

D: voy a escribir acá “requisitos para que una comunidad funcione”

E2: Tolerancia

D: que más hijos, despacio Tolerancia

E3: Amistad

E3: Solidaridad

□ D: Esto es lo ideal pero en nuestro curso, somos un grupo heterogéneo, formado por estudiantes de diferentes edades y formas de relación ¿cierto? Pero realmente en esta comunidad ¿damos lo que dijimos antes?

Estudiantes: no

D: Entonces ¿Cómo somos realmente?

E3: Somos bocones

E2: Somos como perros y gatos

E1: somos violentos

D: Luisa me puedes explicar eso de la violencia?

E2: Nos agredimos físicamente (FR)

E1: nos ponemos apodos (FR)

E2: No tenemos paciencia, profe

E3: Nos salimos del salón o E2: Nos irrespetamos (FR) [...]

En este fragmento las voces de los estudiantes ponen en evidencia que en su cotidianidad usan palabras y acciones que amenazan la imagen del interlocutor. Como lo explican Brown y Levinson (1987) existen formas como el desprecio, ridículo, insultos, desacuerdos, y expresiones de violencia así como carencia de cooperación en la actividad comunicativa al interrumpir o al no centrar la atención en el otro, en consecuencia con estos actos descorteses se presentan formas iniciales de conflicto.

Con las manifestaciones verbales y no verbales se refuerza la idea de que la resolución del conflicto se realiza a través de la confrontación física directa, limitando las alternativas que existen en el proceso de solución, es decir, toman acciones que descartan de plano opciones para llegar a un acuerdo, esto se refleja en este fragmento del corpus

[...] ♠ D: *¿Qué sucede cuando tengo una diferencia con un compañero?*

E1: *nos damos bailados*

D: *y ¿qué es darse bailados?*

E1: *Desofendernos*

D: *¿desofendernos? ¿Qué significa la palabra?*

E9: *darnos bailaos y desahogarnos*

D: *desahogarnos. Pero finalmente ¿arreglo mi diferencia cuando me paro y peleo como dicen ustedes?*

E: *No:: profe [...]*

Sin embargo, los estudiantes reconocen la existencia de otras posibles maneras para disminuir el conflicto así que también se refieren a formas para su resolución como se explica en este aparte

[...] ♠ D: *ahora como unidad ¿qué podemos hacer para que la gente no nos perciba así como ustedes lo explican?*

E4: *A ser tolerantes, a hacer la paz....*

E2: *debemos respetar*

D: *Quiero pedirles a todos que mencionen algo en lo que cada uno puede aportar a mi comunidad para ser un colectivo destacado*

E1: Ser respetuosos

E2: no pelear y no hacer desorden y hacerse respetar

E2: Ser obedientes [...]

E3: Sin groserías [...]

D: ¿Qué más? Me pondrían mencionar acciones para mejorar para mejorar el aspecto de convivencia

E: hablar

D: ¿hablar qué?

E5: solucionar el problema o sea no pelearse y hablar las cosas

Ianni N & Pérez E. (1998) señalan que la convivencia facilita la comunicación y abre un espacio para la colaboración lo cual implica, en este caso, crear escenarios participativos y comunicativos en los que cada uno de los actores estudiantiles pueda ser escuchado. Esto convierte al escenario escolar, ante todo, en un espacio en el que la pluralidad y el ejercicio de la ética comunicativa se construyen en el día a día. En este sentido, en este espacio la diferencia antes de distanciar a los sujetos, primordialmente construye la convivencia.

Sin embargo, resulta paradójico que en la búsqueda de estrategias para la resolución del conflicto los estudiantes busquen la ayuda de un tercero para acogerse a lo que este establezca. En otras palabras, buscan la mediación pero desconocen que ellos pueden ser gestores de este propio proceso de intervención en y durante el conflicto. Dicho de otra manera, los estudiantes no toman parte en la resolución del conflicto: cuando los hay se convierten en testigos, más no en protagonistas.

La voz de una docente

Se solicitó a la coordinadora de la jornada de la tarde que analizara el episodio señalado anteriormente. Ella identificó la posibilidad de resolver el conflicto en la esfera institucional, es decir, con el apoyo de las instancias burocráticas establecidas en el Colegio.

“¿Cómo se crean redes entre los miembros de la institución escolar: directivos, docentes, orientadores, estudiantes, padres de familia, y administrativos en la creación de un ambiente de sana convivencia?”

“Lo primero sería <...> que los estamentos del colegio funcionaran adecuadamente y le dieran la importancia suficiente al tema. Que el Consejo directivo creara una política de resolución de conflictos, que el Consejo académico articulara el currículo para que todos los docentes estuvieran sintonizados con el tema, que el consejo estudiantil tuviera importancia en el colegio y fuera uno de los integrantes en la mediación, que la escuela de padres realmente fuera un proyecto de capacitación que comprometiera a toda la comunidad educativa”.

Así pues, posteriormente en un intento por encontrar estrategias en la resolución del conflicto, el docente suscita actividades como el estudio de caso en el que los estudiantes analizan y plantean soluciones ante situaciones basadas en hechos reales de diversa índole, tal es el como se muestra a continuación

[...] D: la situación que se presenta es que un estudiante está en clase, otros dos compañeros están jugando con papeles y alguien le pega en la cabeza, él se disgusta

Bueno Ahora ¿Qué estrategias de solución proponen?

E3: Que lo lleve pa' coordinación y:: hablen con la coordinadora allí. [...]

En este fragmento del corpus se percibe que los estudiantes confirman que la resolución del conflicto depende de los coordinadores y los maestros. Consideran que se deben aplicar sanciones, buscan algún culpable y delegan en otros su responsabilidad. En otras palabras, el conflicto se soluciona en la esfera institucional.

4.1.2 Otra perspectiva de arreglo

[...] D: Alguien tiene el caso de la profesora Rosa? Este es un caso ficticio*

E2: Lee la situación...

D: Analiza la situación Ingrid

E2: los papás deberían hablar con Alberto

E3: Primero hablar con Alberto y después citar a los papas

E2: la profe está mamada

D: Está cansada hijo, esas palabras que utilizamos. Entonces cada uno de nosotros tiene diferentes estrategias para solucionar las cosas, pero lo importante es que cuando hay algún tipo de dificultad,

busquemos estrategias para no terminar en algún tipo de agresión o alguna manera que afecte el desarrollo de la clase [...]

[...] E: hablar con él antes de golpiarlo

E2: Que él que le pegó pida disculpas

E1: Pensar antes de actuar [...]

En el anterior aparte tanto E1, E2 y E3 plantean estrategias empáticas al asumir el error y enmendarlo. El corpus muestra estrategias discursivas de diálogo que validan la existencia de dos interlocutores que actúan en favor de la unidad, en pro de la superación de una situación conflictiva. Esto muestra dos posturas: una, de quienes piensan que el conflicto lo deben resolver la institución y otra que piensa que este lo puede resolver el mismo grupo en el que se generan este tipo de tensiones.

4.1.3 La emergencia del autoconcepto

En la sensibilización resultó fundamental la consolidación del auto-concepto en tanto este afianza las diferencias personales y permite su reconocimiento en la configuración de una comunidad:

[...] D: en los espacios vacíos que están alrededor de su nombre, van a escribir algo que los represente a ustedes, por ejemplo Mónica dice es una persona alegre, colaboradora, seria, se preocupa por el curso, en fin sus cualidades y defectos

E: Profe toca escribir solo el nombre

E: pero profe ¿cómo soy yo? Dígame [...]

Los estudiantes esperan que sus compañeros o el mismo docente propongan una representación identitaria. Así, es viable pensar que no se han construido una identidad y entran en búsqueda de modelos. Pero, al cierre del taller cada uno de ellos muestra un rasgo personal como aporte para su comunidad escolar o grado.

También se reconoce que el estudiante del ciclo tres transita de la infancia a la adolescencia etapa que se caracteriza por los cambios físicos, emocionales y

cognitivos, en consecuencia ellos construyen y adoptan reglas de acuerdo con el medio como se expresa en el texto promulgado por la Alcaldía Mayor durante el periodo comprendido entre 2008 y 2012 en la reorganización Curricular por Ciclos. De esta manera, se empieza a construir la noción de grupo y a partir de esta se presentan formas de exclusión o inclusión en el contexto escolar.

De manera que la noción de grupo se revela en el desarrollo de la actividad introductoria del taller cuya intención es la interacción en grupos para ordenar una frase relacionada con las normas del colegio y en la que la totalidad del curso se divide en pequeños núcleos que dan señas de exclusión entre sus miembros, a través de la proxemia, más exactamente desde la distancia personal íntima propuesta por E. Hall (1972).

(FR) Los estudiantes le abren espacio al compañero por el momento, pero mientras el profesor esta con los otros grupos, E1 le coloca el brazo sobre el hombro a E2 y le dan la espalda a E3 (un compañero) que hace parte del grupo"

Así las cosas, en el espacio personal íntimo se dan muestras de exclusión como manifestación de las interrelaciones y las tensiones que se ejercen en pequeños grupos en el aula como formas de (des)cortesía. Es decir, la forma de rechazo que se evidencia en la actividad se da por el cierre del espacio entre estudiantes, de forma que a uno de ellos se le da la espalda lo que afecta la relación comunicativa y su participación en esta tarea.

Además de esta forma de rechazo también se explicita la conformación de grupos a través de la proxemia. En contraposición, la distancia entre personas cercanas se reduce más y más ya que se reduce gradualmente de catorce centímetros convertirse en una manifestación más estrecha como signo de amistad.

En otro orden de cosas, en el desarrollo del taller “Mis dilemas” se presentan formas de toma de la palabra como la *heteroselección* entendida en como la forma en que quien usa la palabra selecciona al siguiente interlocutor, esto se exhibe en este aparte del corpus

[...] D: Sánchez a quien le va a preguntar

E1: a Yholean

E2: Otra vez /pausa/ /risas de los compañeros/ estoy ligado (comenta el estudiante). Un familiar que está muy enfermo te pide que busques un poco de marihuana para que mejore ¿Se la conseguirías?

E2: Si porque eso le ayudaría a sentirse mejor [...]

En este caso, la pregunta resulta ser un elemento que permite la gestión de la interacción verbal. Las respuestas a las preguntas son afirmativas o negativas pero no ofrecen información adicional.

D: Ximena ¿para quién?

E1: para Mery profe

E: Tu nuevo subordinado es sobrino del presidente de la compañía, es perezoso, incompetente, y no se lleva bien con los otros empleados ¿Lo despedirías?

E: No

Pese a que la pregunta se sirve como instrumento de las relaciones comunicativas también se convierte en reflexión sobre las dinámicas que se establecen en el contexto escolar, de esta manera una de las estudiantes del grado pregunta a otra ya que no es incluida en su grupo

[...] *Deisy Vargas le pregunta a Mónica*

E1: Tú tienes una amiga hace tres años y llega otra niña diciéndote que termines tu amistad y que no te juntes con ella ¿Cambiarías a tu mejor amiga por la chica que apenas conoces?

E2: explica que no dejaría a su mejor amiga, la intención que se percibe en la pregunta de Deisy, es indagar las razones por las cuales no puede ser parte del grupo, ya que de cierta manera se siente excluida del grupo de estas dos chicas.

Coda

Como conclusión de esta primera fase de la intervención se pudo determinar que los estudiantes del grado sexto (602) aún disponen de formas que atacan la imagen de sus interlocutores y pueden generar situaciones de conflicto. Cuando se presenta un conflicto, los estudiantes reaccionan de facto se van a las manos, es decir, no buscan estrategias que eviten este tipo de confrontación. En relación con la (des)cortesía se manifiesta mayormente las formas alejadas del contrato social como la exclusión, el uso de apodos, la falta de respeto y la grosería, entre las formas verbales, y entre modos no lingüísticos se aparecen la proxemia social en su mínima expresión o reducción lo que afecta directamente la interacción verbal y la falta de comprensión oral (reflejada en la escucha).

4.2 Segunda Fase de Estudio: de las Categorías y sus unidades de análisis

Una vez se seleccionaron los corpus en relación con las categorías, se reorganizaron los datos obtenidos para decantar la información y elegir algunos que fueran relevantes en relación con estas y sus unidades.

4.2.1 *Aprender a interactuar: los elementos de la interacción verbal*

Fase de fundamentación

Siendo la interacción verbal uno de los elementos de análisis de esta investigación, la búsqueda de actividades que facilitaran dicho proceso se convirtió en uno de los retos asumidos por el docente en esta fase. Así las cosas, este desafío planteó la búsqueda de estrategias que permitieran poner en acción algunas situaciones tanto para los estudiantes como para el docente, de este modo se proyectó el sociodrama como actividad que permitió su alcance y explicitación. El propósito de esta actividad fue poner en escena eventos de la vida real y fortalecer el aprendizaje. Se pretendía una reflexión en torno a una situación que se problematiza en el aula, de igual manera era una táctica para reconocer las dinámicas que toman lugar en ella. De esta manera, el docente brindó a los estudiantes situaciones

problema de la cotidianidad para que ellos desarrollen una representación, aunque previamente se intenta dar respuesta a estos interrogantes ¿cómo la vivimos? y ¿cómo la entendemos? Esto se refleja en el fragmento que aparece a continuación

[...] D: En la lluvia de ideas que se desarrolla de acuerdo con la situación que les di y antes de la realización del guión argumental, me voy a ubicar básicamente en las preguntas ¿cómo lo vivimos? y ¿cómo lo entendemos? Porque les va a permitir dar una mirada desde lo que se conoce de esa situación particular [...]...De manera que cada uno como partícipe de ella pueda explicarla o por lo menos dar una opinión [...]

De esta manera la interacción verbal se corresponde con lo que explica Gumperz (1981) la interacción verbal (I.V) sirve de instrumento de las actividades de la cotidianidad y refleja además las interacciones sociales. Esto es, la interacción se corresponde con las acciones sociales que se realizan a diario.

Como se sabe, nuestro modelo de análisis se basa en el acrónimo S.P.E.A.K.I.N.G planteado por Dell Hymes, sin embargo, no se abordan todos sus componentes. Esto en razón de que solo se analizan *los participantes, turnos de habla y la escucha*. En consecuencia con lo que se acaba de plantear se encuentra que en la elaboración del guión del sociodrama los estudiantes proponen los primeros elementos que se mencionan, veamos:

→ *[...] E: Nosotros pensamos que los personajes serían el niño que no está pensando igual, la profesora, la mamá del niño que es cómo quien lo va ayudar a [pausa] , y yo sería el niño que le hace buyilling y falta la psicóloga*

E1: yo quiero ser el profesor

D: Y ¿por qué él no puede ser él estudiante (E4) que hace bullying?

E3: Porque no sería lógico que un estudiante bajito le hiciera bullying a un estudiante más grande.

E1: y ella sería la profe si fuera bajita ya. No pues profesoras bajitas hay, por ejemplo si comparamos a la profe Amparo con la profe Franci.

D: Lo que plantea el compañero cuando habla de personajes tiene otro nombre en la interacción verbal se denomina participantes

De esta manera cada uno de los grupos estableció los *participantes* que de acuerdo con la situación desarrollan interacciones. En relación con la toma de la palabra no hubo predominancia de la autoselección o la heteroselección en los eventos cara a cara, sin embargo, en la puesta en escena del sociodrama algunos hablantes determinaron la persona a la que se le concede el turno conversacional marcando así los lugares apropiados para transición

[...] pasados varios meses Sebastián sigue haciéndole bullying a Camilo se deciden decirle a su mamá.

E1: me pegan en el colegio y me hacen bullying /pausa/

E2: Te llevaré al psicólogo y te cambiaré de colegio

De modo que la pausa se convierte en un marcador para la transición entre hablante (E1) y oyente (E2). Además de este bache en la conversación la pregunta o incluso una seña pudo mostrar el giro. Sin embargo, en el día a día en los contextos de aula se muestran además de las formas de auto-escogencia de la toma de palabra y de recepción del turno por parte del hablante, se presentan múltiples solapamientos en el desarrollo de las actividades de clase.

Además, la realización del sociodrama permitió explicitar formas de cortesía asertiva en las interacciones al cierre de su puesta en escena. De manera que los estudiantes realizaron sugerencias y felicitaciones al finalizar la actividad a manera de coevaluación entre los grupos de trabajo, esta parte del proceso da cuenta sobre cómo se manifiesta la cortesía (asertiva y expresiva) muestra de ello es

[...] D: Bueno chicos ahora vamos a opinar sobre el trabajo de cada uno de los grupos de modo que vamos a realizar sugerencias y a felicitar a los estudiantes destacados en el desarrollo de nuestra actividad bueno

E1: Yo opino

D: sí hijo ¿qué opinas?

E1: yo opino que les hizo falta entrar más en el papel que cada uno de ellos tuvo [...]

E2: Yo creería, creería que Camilo debería tener más seriedad en el papel que le tocó.

[...] D: ¿Qué fue lo mejor en la puesta del primer grupo?

E1: Pues felicitar a Mery porque se aprendió el papel

El empleo de la modalización se convirtió en una forma de cortesía en el aula ya que permitió el flujo de interacción verbal sin afectar la imagen de los interlocutores lo que constituye la imagen bifocal. Este fenómeno, de acuerdo con Haverkate (1996), corresponde a la moderación de fuerza en la aserción que se pone en acción a través del empleo de ciertos predicados. En este sentido, E1 y E2 formularon enunciados en los que no expresan seguridad de que el contenido de su creencia corresponda con la realidad. Así pues, estas expresiones protegen tanto la imagen del hablante como del oyente, lo cual se convierte en una estrategia de cortesía bifocal.

4.2.2 Asertividad y cortesía: formas de ampliar la comunicación

Existen diferentes estrategias que mitigan los errores de la comunicación. De esta suerte, la asertividad y la cortesía estratégica en el contexto escolar como espacio de aprendizaje y socialización diario reducen el peso de las faltas comunicativas. Esto gracias a que una y otra tienen un punto medio de encuentro, entre lo agresivo y lo pasivo, lo que permite la interacción comunicativa oral.

En consecuencia, se establece una relación entre la asertividad y la cortesía estratégica. Según Escandel (como se citó en Trujillo y García 2004) la cortesía estratégica se considera como “el conjunto de “maniobras lingüísticas” de las que puede valerse el hablante para reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes” (p.123) y la asertividad reduce las posibles maneras de agresión o pasividad de los participantes del evento comunicativo. Entonces, ambas persiguen la misma intención que no es otra cosa que fortalecer el contexto interaccional a través de las buenas interrelaciones en las que se conserva, a su vez, una imagen positiva.

Esto se refleja en dos momentos del taller “Aprendamos a solicitar”. El primero, en el que se presenta una conducta posible de un escolar quien usa expresiones como *“cállense que no me dejen escuchar, preste el cuaderno y oiga*

pásame el refrigerio". Se aclara que estas locuciones cumplen con el principio pragmático de claridad, sin embargo descartan el principio de la cortesía. En consecuencia se afecta el rol de Pedro en el contrato comunicativo con sus compañeros.

De manera que los estudiantes reformulan las expresiones usadas por

E1. En efecto, esto permitió establecer una forma de interacción en la que el tacto (cortesía estratégica) garantiza la negociación y conserva la imagen de quien lo usa, sin afectar la del interlocutor y permite el flujo de la comunicación. Esto lo muestra este aparte del corpus:

[...]E: Pedro podría solicitar las cosas no diciendo cállense si no me hacen el favor

E: Me hacen el favor y hacen silencio que no puedo

E: con un por favor y amablemente

E: Me puede hacer el favor y me pasa el cuaderno.

E: me puede pasar el refrigerio me hace el favor [...]

Así las cosas, el uso de esta forma de cortesía reemplaza expresiones que se dan en la cotidianidad del escenario escolar como se muestra en este aparte

[...] D: algunas veces los escuchado que dicen oe, veo (estas son expresiones usadas en el contexto para significar entrégume o devuélvame mis cosas)

E: he:: Llegue

D: y por ejemplo ese llegue ¿qué significa?

E: Entrégume, devuélvame

D: Que lo alcance, que se lo pase. Pero se podrían usar otro tipo de expresiones cierto

E: Si profe [...]

De manera similar ocurre antes del cierre del taller, luego de la proyección del video "La asertividad ¿Sabes lo que es? En el cual los estudiantes la refieren como

[...]E: responder de buena manera y en especial actuar sin ser groseros. Ser amables con todas las personas.

E: pe::dir de forma concreta algo, describir los hechos tal cual pasan, manifestar los sentimientos.

D: Kevin ustedes que dicen

E: Pedir las cosas de buena manera y no actuar agresivamente y dialogando [...]

En consecuencia con lo que se presenta en este fragmento se puede intuir que la asertividad marca el tránsito entre maneras de descortesía hacia formas en las que el tacto prevalece. Además, su disposición en el escenario comunicativo escolar evita los errores comunicativos ya que el relatar los acontecimientos tal cual son y exteriorizar los sentimientos en el momento evitan tales equivocaciones.

Del mismo modo, en el desarrollo del taller “cortesía y lazos en la comunicación” los estudiantes clasifican si ciertos comportamientos son corteses o descorteses, esto se muestra en este aparte de nuestro corpus

D: Kevin puede leer el diálogo uno por favor

E1: D: < pausa> Mateo, ve donde el profesor de español y le dices que si me envía las notas de Johana. El estudiante llega donde el profesor

E: Profe que si le puede enviar al coordinador las notas de Johana

D: Dame dos minutos. (Pasado los dos minutos) Mira acá están las notas de Johana

D: Para ustedes qué tipo de actitud tuvo el profesor cortes o descortés

E1: Cortes

D: ¿Qué elementos del diálogo les indica esto?

E1: Porque le solicito el favor, fue respetuoso al pedirle que esperara para enviar las notas

[...] D: veamos otro caso

E2: Todo el diálogo profe, < sii> En clase de sociales el profe te pide que le lles la tarea

Profesor: Benito trae tu tarea por favor

Benito: Voy profe espéreme un segundo

Profesor: Listo Benito

Benito: llega donde el profesor. Profe lo que pasa es que en la casa hubo un problema y no pude hacer la tarea, usted me da plazo y la traigo mañana?

Profesor: A mí no me interesan sus problemas su obligación es traer los deberes escolares.

D: entonces ahí ¿qué tipo de acción sucedió?

Estudiantes: descortés

D: ¿Por qué?

E3 / E4: Porque le dice que no le interesan sus líos en la casa

Del mismo modo, los estudiantes reconocen formas que no permiten al otro interlocutor sentirse apreciado, veamos

[...] Docente: *¿Qué estudiante me puede mencionar las formas que usan en el salón que no se permite que el otro no se sienta valorado?*

E1: Yo profe

D: *Nómbrales Laura por favor. Escuchamos las expresiones que se usan en nuestra cotidianidad....*

E1: *Marica, bipolar, ñera, no sea niña, ficticio, defectuosa para no ser más específica*

D: *¿Cómo más específica?*

E1: *Pues decirle dienton, cabezón*

D: *es ofensivo porque se burla del físico de la persona [...]*

D: *Otro estudiante Sergio por favor*

E2: *<Nombra las frases> No sea sapo, perro, marica, malnacido, estúpido y baboso*

E3: *Usted es un lámpara, pirobo, no sea metiche<risas >*

4.2.3 Del acto exhortativo al acto habla indirecto

En la cotidianidad escolar existen formas centradas en el uso del exhortativo. Como se explicó anteriormente los estudiantes usan formas como veo, oe, llegue (expresiones cuya significación es que se le devuelva sus cosas) que se equiparan

con el mandato. Sin embargo, existe una forma la cual atenúa el poder que se manifiesta del destinatario sobre quien escucha. Esto es, el acto de habla indirecto.

De esto se desprende que una de las formas de realización del enunciado exhortativo es preferiblemente el ruego. Como afirma Haverkate (1996) este constituye una forma prototípica de cortesía en interacciones en las que

- a. El hablante tiene poder sobre el oyente
- b. No existe relación de jerarquía entre hablante y oyente
- c. Oyente tiene cierto poder sobre el hablante.

Sin embargo, de acuerdo con el análisis del presente aparte del corpus se manifiesta en especial el cumplimiento de las condiciones (A) y (C). Ya que se propone a los estudiantes interpretar la intención de ciertos enunciados de un hablante, se encuentra que

[...] D: En la parte izquierda aparece una serie de frases, la actividad consiste entonces en describir cuál es la intención del hablante, las frases que parecen son: creo que el salón está sucio, ¿hay un borrador del tablero? ¿Está difícil la tarea?; Creo que es mejor terminar esta conversación nos vemos después; Qué frío hace esta en este salón; ¿está rica la fruta que trajiste? ; ¿Papá hace cuánto tiempo no salimos al parque? [...]

Ante esta formulación del ejercicio, los estudiantes explican la intención de quien dice produce estos enunciados

[...] D: Creo que el salón está sucio, ¿qué quiere decir esa persona?

E: que le ayuden a recoger la basura

D: en la expresión ¿Hay un borrador del tablero? ¿Qué se sugiere la pregunta?

E: que si alguien tiene algo para borrar el tablero o que si alguien le puede ayudar a borrar el tablero

D: ¿Está difícil la tarea? ¿Qué quiere decir eso?

E: que está pidiendo ayuda para la tarea

D: a ver niñas creo que es mejor terminar esta conversación nos vemos después

E: que no quería estar más con esa persona que se aleje

D: A ver la última ¿Papá hace cuánto tiempo no salimos al parque?

¿Qué quiere decir esa frase

E: Que quiere salir al parque [...]

En consecuencia con lo que se expone en este aparte de nuestro corpus, la condición (a) se expresa en la pregunta que realiza el (H) hablante, mostrando así poder sobre la respuesta que (O) oyente realizará. Además, (O) está en plena libertad de realizar o no la petición implícita en el acto que ejecuta (H) lo que muestra autoridad del oyente sobre el hablante. Pese a que estos eventos son hipotéticos, en la realidad aplica con frecuencia el uso de la forma como subjuntiva muestra de ello es

[...] D: me gustaría que me ayudaran a organizar el salón

Estudiantes: Listo profe

E: podría dejarme salir profe [...]

E: Me podría explicar este punto por favor profe [...]

4.2.4 Procesos de la oralidad

De la unidad que se plantea en la oralidad, esto es, la producción –habla- y la comprensión –escucha- esta última se convierte en una unidad de análisis derivada de la interacción verbal. Además, se fundamenta como elemento de importancia en la resolución del conflicto.

A fin de lograr la interacción verbal señalada se constituyó en un desafío en la labor docente razón por la cual se planteó un taller para establecer las diferencias entre el acto mecánico (oír) y la comprensión oral (escucha), pero dada la importancia de esta unidad de análisis se programaron dos adicionales en vista de su importancia.

En el desarrollo del taller se evidenció que en la discriminación auditiva, actividad en la que los estudiantes oyeron sonidos, se estableció un punto de partida sobre esta actividad.

D: Díganme ¿qué sonidos oyeron a partir del archivo de audio que acabamos de presentar?

E1: Se oyeron unos pájaros

D: Bien ¿qué otros sonidos se percibieron?

E2: Como una autopista porque se oían carros

E3: Se oían unas máquinas trabajando

E4: Se sentían unos niños gritando de pronto estaban en el parque

E5: Esta la profesora del otro salón gritando

D: todo lo que ustedes me dicen está bien y esa actividad de percibir se denomina oír porque se realiza de manera mecánica y no necesita atención.

Esto se relaciona con lo que señala Lugarini (1995) acerca de la habilidad fonológica. Esta consiste en diferenciar e identificar los sonidos, el cual se considera como un requerimiento anterior al ingreso a la escolaridad. De esta manera el oír ocupa un lugar importante en el desarrollo de la escucha, ya que se establece como el paso previo a su desarrollo.

Esto se contrasta con la comprobación sobre lo que los estudiantes comprenden por escucha. De esta manera, un número importante de ellos la concibe como muestra de interés por lo que dice el otro, así como los gestos que genera el hablante en esta situación. Esto lo evidencia este fragmento

[...]P1: Nosotros entendimos que escuchar es prestar atención mostrar interés por lo que alguien me dice y oír es la percepción

P2: Nosotros entendimos que escuchar es prestar atención a la persona con quien estamos hablando, y oír es solo percibir las vibraciones de un sonido [...]

Como parte de nuestro análisis se advierte que la escucha no solo implica la comprensión auditiva de lo que se dice, sino también se conjuga con la forma en la que los eventos comunicativos orales se enuncian. A este respecto Lugarini (1995) explica la trascendencia que adquiere en la escucha la relación que se establece entre los elementos verbales y los no verbales. Prueba de ello reside en este aparte:

[...] P4: Escuchar es poner atención a lo que dice y hace alguien y oír es una actividad que no necesita esfuerzo de uno

P5: Escuchar es poner atención de parte de uno o estar dispuesto y oír no porque no necesita esfuerzo

P6: Escuchar es mirar y comprender la persona con la que converso y oír es solo las vibraciones que llegan [...]

De igual manera los estudiantes construyen la explicación en torno a la función que adquiere la escucha en el escenario escolar.

[...] D: Ahora resolvamos la siguiente pregunta ¿En qué situaciones deberíamos escuchar a nuestros compañeros y maestros en el colegio?

E1: cuando una persona se quiere desahogar con uno

E2: Mediante las explicaciones o cuando un compañero opina

E3: Cuando nos preguntan algo

E4: En una situación de pelea escuchar lo que aconsejan los maestros dentro y fuera de la institución [...]

De estos apartes se desprende que la escucha remite a los participantes en un evento comunicativo oral a sus experiencias previas. Asimismo, los participantes vinculan todo aquellos datos o información que el texto porta per se lo cual permite la construcción de sentido para hablante y oyente como lo afirma Lugarini (1995).

Como resultado de este momento del desarrollo en el taller se observa el lugar que ocupa la escucha en contextos escolares y en otros escenarios. Esta actividad de comprensión oral sitúa a los partícipes en la comunicación asertiva en la cual la actitud respetuosa sobre lo que piensa y siente permite el flujo comunicativo entre quienes toman parte del evento comunicativo.

Entonces a partir de este análisis se puede diferenciar el oír de la escucha. La actividad inicial –oír- solo permite la percepción de sonidos sin discriminación, mientras que la escucha necesita la atención del oyente sobre lo que dice y cómo actúa al momento de enunciar algo.

De otro lado, se abordaron aspectos relacionados con la escucha como el parafraseo o reformulación facilitador de la comprensión. Actividades que pueden favorecer en la escuela y, del mismo modo, en la resolución de conflictos. Así pues, en la primera parte del trabajo de estos talleres los estudiantes pudieron diferenciar el oír del escuchar, así lo revela este aparte de del corpus

[...] D: ¿Qué entienden ustedes por oír?

E1: percibir un sonido, profe como en el vídeo al inicio, como los pájaros, los carros...

E2: Oír no quiere decir que entendamos

E3: Es como una acto sin voluntad o algo así, eso decía el vídeo [...]

D: pues oír es como una actividad mecánica cierto porque no necesita que le preste mayor atención a aquello que esta fuera de nosotros, pero ¿Qué pasa con la escucha?

E1: Para escuchar debemos prestar atención, y:: pedir que la otra persona que hable despacio

E2: Es lo mismo que dijo ella, prestar atención [...]

A propósito de la escucha Lugarini (2005) sugiere que en ella se reconoce la intención del hablante, el conocimiento del tema o referente conversacional, el prever lo que sigue en el contexto de lo que se dice, el valor y la tarea de los silencios, pausas y modos de entonación, sin embargo, los estudiantes manifiestan que

[...] D: ¿Qué hacen cuando una persona está hablando?

E1: Pues en algunas veces hago otras cosas

E2: Pues yo me distraigo <Risas>

D: y cuando no entienden algo le piden el favor que repita o ¿qué hacen?

E3: Pues nada profe, no le pido que me explique [...]

Entonces, los estudiantes del grado 602 tienen dificultades en las acciones estratégicas en la escucha ya que como actividad que implica la comprensión es necesario dedicar concentración, tanto en lo dicho como lo hecho, para afianzar el conocimiento de lo que la otra persona enuncia. Sin embargo, los estudiantes afirman en la escucha un elemento de la comunicación en el ámbito escolar.

[...] D: ¿En qué situaciones de la vida escolar ponemos en funcionamiento la escucha?

E1: Cuando alguno de nuestros compañeros se quiere desahogar

E2: profe cuando los compañeros presentan un tema

E3: Eh:: Cuando nos preguntan algo [...]

4.2.4.1 La escucha en la resolución del conflicto

Indudablemente la escucha como proceso y constituyente de la modalidad oral en los procesos de la resolución del conflicto demandan una serie de actividades que la promuevan. De esta manera, los estudiantes identificaron que la comprensión oral se puede facilitar a través de acciones como las que se exponen en este registro

[...] D: ¿Qué tipo de acciones o actividades favorecen la escucha?

E1: Pro, profe una de las frases dice que uno debe mostrar interés con la postura del cuerpo, expresión facial, la mirada y preguntar para ayudar a la otra persona a expresarse

E2: Mostrar aprecio por la otra persona y hacerlo entender que cuales son sus cualidades

E3: Mantener el contacto visual con la otra persona

E1: Lo mismo que yo dije

[...] D: Pero existen actividades que dificultan la escucha, por ejemplo distraerse, mirar hacia otro lado en el momento de la charla. ¿Verdad? ¿Qué otro tipo de actividades impiden la escucha?

E1: Bostezar

E2: <Sonrisas> sí pero además hacer otras cosas mientras la persona habla como coger el lápiz o el esfero

D: Eso es distraerse hijo y nos pasa a menudo en la clase cierto como cuando hablamos los profes

E3: Profe cuando uno da soluciones o consejos no escucha verdad

D: ¿Por qué lo dices?

E3: Porque si la persona con la que uno habla no esté interesada en eso, si no en que la comprendan

D: pues lo que usted dice se relaciona con intentar consolar o compadecer al otro como se siente uno...

E1: como un... zapato

D: No señor como en el lugar equivocado porque el interés es que lo escuchen [...]

Este episodio guarda relación con lo que sugiere Lugarini (2005) respecto a la orientación del discurso del hablante por medio de las respuestas no verbales y verbales como las preguntas de confirmación, exclamaciones y palabras. Actividades que se emplazan a través de la escucha. De esta manera se establece una relación de interdependencia entre el habla y la escucha.

Para finalizar el desarrollo de talleres relacionados con la escucha se le concedió importancia a la reformulación ya que implica que quien escuche, muestre comprensión oral a lo que dice la otra persona. El taller titulado “*Escucha con tus palabras: parafrasear para entender*” que planteó como objetivos implementar el parafraseo como una forma de escucha y fundamentar formas de comprensión auditiva, de esta manera los estudiantes reformulan con sus propias palabras lo que otro compañero dice, muestra de ello se encuentra en este fragmento

[...] D: *Han escuchado alguna vez la palabra parafrasear, esto significa que yo le digo a la persona que me está hablando lo que entiendo, pero con mis propias palabras. De esta manera, parafrasear me coloca en sintonía con el hablante menciona.*

[...] *Ahora con la persona que tenemos al lado y luego de escuchar lo que ella está diciendo que fue lo que él o ella me dijo*

E1: *Si viste lo que me paso, me volvieron a bajar la nota en español de nuevo*

E2: *Lo que dices es que perdiste la materia de otra vez*

E1: *Si es que le caigo mal al profesor, él me quiere bajar la nota y no entiendo ¿por qué?*

E2: *O sea que sientes que él ha sido injusto contigo*

E1: *Si porque el profesor no me evalúa*

E2: *O sea que estás muy mal en esa materia y vas a perder el año*

E1: *Lo que pasa es que ese profesor me la tiene montada [...]*

En el sentido de la comprensión oral, el ejercicio que desarrollan los estudiantes se convierte en una forma de reflexión sobre la situación en la que uno de ellos está inmerso, y a través del parafraseo el estudiante (E1) trasmite su sentir a su interlocutor. En síntesis al usar elementos de reformulación como *o sea, y lo que dice es* se muestra interés por el mensaje del interlocutor. Así, este continuará relatando su experiencia. Los talleres de escucha se cierran con la elaboración del *decálogo del buen escucha*, inicialmente elaboran un borrador para luego elaborarlos en computador

Tabla 6. Normas para la escucha

<i>DECÁLOGO DEL BUEN ESCUCHA</i>
<i>1. Prestar atención a la otra persona mientras habla</i>
<i>2. Saber escuchar a la persona</i>
<i>3. Mirar a los ojos mientras habla</i>
<i>4. Evitar dar opiniones</i>
<i>5. Tener una buena postura</i>
<i>6. No distraerse</i>
<i>7. No jugar mientras una persona te habla</i>
<i>8. No hablar con los demás compañeros mientras alguien habla</i>
<i>9. Evita darle consejos, déjalo hablar</i>
<i>10. Responder de buena manera para que no se sienta mal</i>

Fuente: elaboración propia

4.2.5 Conflictos en la escuela

Este acápite tiene como intención desvelar las estrategias implementadas por el docente en el aula para clarificar los tipos de conflictos en el contexto particular del grado seiscientos dos, de manera que se plantea el taller titulado “El árbol de los conflictos” como actividad inicial se planteó el juego de roles en el que puso en escena su diversidad. Así que cada uno de los estudiantes en sus respectivos grupos de trabajo representa situaciones como

Situación 1

Tu grupo de amigos (as) y tu han tenido una diferencia porque ahora incluyen a otros (as) personas del otro grado. Tu les has contestado de mala manera a ellos (as) y los (as) dejaste con la palabra en la boca y les diste las espaldas para ir a otro lugar.

Situación 2

El profesor de matemáticas va a realizar una evaluación en la siguiente semana, tu como eres un(a) estudiante destacado(a) te preparas, días después el maestro da los resultados, y te llama la atención porque tu desempeño no fue el esperado. Tú le contestas de mala manera y el profesor prefiere evitar un inconveniente.

Situación 3

Al ingreso de la jornada tu maestro de acompañamiento te pide el favor que portes bien el uniforme ya que traes una chaqueta que no corresponde con la sudadera, pero consideras que estas bien vestido. El profesor intenta hacerte cambiar de ideas pero tú sigues a tu salón, con tan mala suerte que el profesor informa de tu conducta al coordinador y recibes una sanción. Tú consideras que esto no es correcto.

Cada una de las situaciones que se les ofrecen a los estudiantes tiene una forma de conflicto puede aparecer en el contexto escolar, esto es, de poder, interpersonal y de rendimiento, taxonomía establecida por Viñas (2004). Luego de la representación que han desarrollado los estudiantes del curso se clarifica esta tipología de conflictos por medio de una presentación en el salón. Así las cosas, esto permite preguntar en que representación se vio un determinado tipo de conflicto.

[...] D: Ahora en parejas van a recibir una gráficos que hacen alusión a las formas del conflicto de manera que ustedes deben organizar las frases que aparecen en la parte de debajo de los dibujos que ustedes ven

[...] D: ¿Qué tipo de conflicto se explica en uno de los dibujos que recibieron?

E1: El conflicto de poder

D: ¿Entre quienes se da el conflicto de poder?

E2: Entre el alumno y el profesor

D: Entre el alumno y el profesor, cierto. Por ejemplo cuando tenemos las normas que nos coloca la sociedad y no las cumplimos, Huy no es que tener que hacer fila o tener que cumplir con el uniforme como representaron ustedes. Eso es un conflicto de poder entrar en tensión con las normas que se establecen desde lo institucional [...]

El cierre de la actividad se centró en la definición de lo que los estudiantes consideran por conflicto de modo que cada uno de ellos planteó una noción sobre este, así pues se encontró que

[...] P1: *Para nosotros el conflicto es una contradicción entre dos personas o más, es decir, es una diferencia*

P2: *Para mí es como una discusión, como cuando una amistad se rompe por cualquier cosa*

P3: *Es un problema personal de poder o de injusticia*

P4: *Es una discusión por diferencias entre dos personas o más*

P5: *Peleas con las demás personas por diferencias o también puede ser las discusiones que con los compañeros, padres o profesores y demás.*

P6: *En el cual las personas pelean o discuten porque tienen diferencias en el físico o por otras cosas.*

Se destaca que los estudiantes del grado conciben el *conflicto* como una diferencia por diversas razones, esto se evidencia en que cuatro de las seis parejas la especifican en su definición, lo cual coincide con el planteamiento de Ianni, N & Pérez E. (1998) quienes lo explican cómo los intereses de los individuos de un grupo que se confrontan o el encuentro polémico entre individuos o colectivos y los objetivos de la institucionalidad.

4.2.6 La mediación una forma de asumir el conflicto en el contexto escolar

Esta actividad permitió, además, introducir formas para la resolución del conflicto que se instalan en formas dialogadas como la mediación, negociación y el arbitraje dentro de las cuales resulta de importancia para nuestra investigación la mediación. Esto lo ilustra este aparte

[...] D: *¿Cuáles son las posibles soluciones al conflicto?*

E1: *Dialogando*

D: *En esta ilustración ¿qué está haciendo el muñeco?*

E2: *Está usando la lupa*

D: *Está buscando las causas y las pistas del conflicto, es decir, analizándola que sucedió acá.*

En esta otra figura están tratando de armar algo cierto

E2: *Un rompecabezas*

D: *Están negociando. Y en la otra gráfica que está pasando*

E1: Están charlando

D: Ellos están mediando, buscando la ayuda de alguien diferente a ellos quien les colabora en el arreglo de su diferencia. La presentación como ven termina con la pregunta ¿Cuál es tu estrategia para resolver el conflicto en el colegio? [...]

Por otro lado, los estudiantes intentaron plantear estrategias de solución del conflicto entre las que se destacan

[...] P1: Con el diálogo, buscando y analizando el problema o sea buscando pistas

P2: Dialogar, mirar cómo se soluciona el conflicto y ayudar a las personas a salir del problema

P3: Autocontrol, normas, diálogo y solución del problema

P4: Dialogar de manera amable

P5: Hablar el caso y arreglar el problema

P6: Respeto, diálogo y calmarse [...]

En este fragmento del corpus muestra como la gran mayoría de los estudiantes le asigna un lugar importante al diálogo. Un grupo menor de estudiantes conciben que para poder llegar a este es necesario estar en calma, mostrar autocontrol.

Frente a los resultados obtenidos se decidió que este taller fuera replicado con el consejo estudiantil conformado por los representantes de los cursos de bachillerato, ellos junto con los estudiantes del grado y el docente investigador explican que la mediación es

[...]D: después de la representación que realizaron sus compañeros de grado sexto que podemos decir sobre la mediación <pausa>

E1 (702): Es una forma diferente de actuar

E2 (1101): Es la búsqueda de una persona para resolver los conflictos

E3 (901): Es un medio de solución de los problemas entre las personas

D: ¿Qué es lo que pasa en el contexto real? En colegio por ejemplo [...]

La mediación en el contexto educativo presenta aspectos provechosos como el permitir que las personas que toman parte del conflicto lleguen a acuerdos a través de ayuda de un tercero, en nuestro caso la ayuda vino de estudiantes que asumieron

el rol de mediador. A diferencia de lo que realmente sucede en el contexto escolar en la institución en la que las determinaciones nacen de otra persona, generalmente un adulto, quien determina cuales son las sanciones o los pasos a seguir para la resolución del conflicto. De esta manera, tanto los estudiantes del grado como los integrantes del consejo estudiantil, plantean las normas para la realización de la mediación en el contexto institucional

[...] D: En la mediación es más fácil ¿cierto? Porque se firma además un acuerdo, me comprometo a no escuchar chismes. Esto nos lleva a la pregunta ¿Cuáles son los pasos para mediar en el conflicto? ¿Qué fue lo que hicieron los muchachos en la mesa de mediación o de negocios?

E: Se presentaron

D: luego ¿qué sucedió?

E: Establecieron reglas: no pelear, prometieron ser sinceros,

E: que parece un juzgado

D: ¿Por qué parece un juzgado?

E: porque solo tiene que decir la verdad y solo la verdad

D: Que paso con los de los turnos del a conversación

E: A que mientras uno hablaba el otro escuchaba

D: Y la escucha como se reflejó en la representación

E: que se tenían que escuchar una a la otra

D: Y recuerdan que ellas dijeron algo importante lo de la confidencialidad, que todo lo que dijeran quedaba entre ellas cuatro [...]

Esto se logró ya que previamente los estudiantes de 602 realizaron un protocolo de mediación como se ilustra a continuación. De manera que los estudiantes conceden valor al respeto de palabra que toma cada uno de los partícipes en la mediación, no se hacen reclamaciones o imposiciones frente a las necesidades de cada uno de ellos.

Tabla 7. Protocolo para la mediación

1.	Saludo y presentación de los mediadores
2.	Pedir el nombre a los implicados en el problema
3.	Carácter confidencial
4.	Reglas básicas (ausencia de formas de violencia física o psicológica)
5.	Escuchar el problema uno por uno
6.	Darle soluciones al problema junto con los implicados
7.	Firmar un compromiso y ser visto por las dos partes
8.	Despedida

Fuente: elaboración propia

En este texto se muestran las normas establecidas para la mediación entre implicados, mediadores y cada una de las acciones que realizan los interlocutores en proceso de solución pacífica. Los estudiantes reconocen que el papel de mediador es necesario en este proceso como lo muestra este fragmento del corpus. Las formas de cortesía que se establecen en el proceso de mediación residen el respeto de los turnos conversacionales, la escucha atenta de lo que siente frente al evento que lo lleva a mediar, e incluso evitar el uso de formas de violencia.

[...] D: ¿Cuál es el rol del mediador?

E1: Escuchar

D: Bueno uno escuchar

E2: ayudar a las personas a solucionar el conflicto

D: Ayudar a que ellos solucionen el problema o a que encuentren una forma de solucionar el conflicto.

A colaborar en que ambas personas encuentren una ruta para solucionarlo.

E3: Que las personas hablan sus diferencias y no las arreglen a los golpes

E4: Dialogar para solucionar el problema

E5: Dialogando con calma

E2: poner atención a la otra persona y no solo oír [...]

En este extracto se manifestó la apreciación de uno de los estudiantes del grado 602 en relación con la mediación

[...] E2: Presentarse de un manera amable, dialogar con la persona, llegara un acuerdo que se beneficien los dos

D: Eso suena interesante porque a veces cuando uno tiene una diferencia uno lo que quiere es ganar ¿Cierto? Pero a veces también toca perder un poco

E2: Empatar

D: ese empatar que mencionas significa que las dos personas queden en términos de igualdad [...]

Para él la mediación también se entendió como una manera de ganar–ganar, con esto se refiere a que en ella ninguna de las personas insertas en el conflicto “pierda”.

4.2.7 Lo emergente

En el desarrollo del proceso de investigación se encontraron relevantes dos elementos de la comprensión oral. Estos corresponden con la reformulación y el parafraseo. Para Espinoza (2011) la reformulación es una forma de que favorece la transformación de un enunciado nocivo en una expresión afirmativa. Dicho de otra manera, la reformulación reduce el carácter despectivo a una aserción. A cambio, el parafraseo permite la construcción de sentido y en consecuencia llega a la comprensión de lo dicho por uno de los interlocutores pero expresado con las palabras de quien escucha.

A partir de la emergencia de estos elementos de la comprensión oral, estos se convierten en aspectos que ameritan atención en la oralidad ya que como se anunció en el marco teórico tanto habla como la escucha se convierten en proceso constituyentes de esta modalidad.

Tabla 8. Triangulación de los diálogos frente a las categorías interacción, cortesía verbal y conflicto.

	Docente1	Docente 2	E 1	E2	D I
Conflicto	El conflicto se resuelve en las esferas de poder.	No existen formas visibles en la resolución en la institución escolar. El conflicto se evade, no se asume, se cree que tomando decisiones drásticas se elimina, este permanece solo que a través de otros individuos.	El conflicto se resuelve en las esferas de poder <i>Reconoce formas de solucionar el conflicto en el aula: la mediación pero el solo acata los acuerdos que establece un tercero (profesor, coordinador, u otro)</i>	El conflicto se resuelve al interior del grupo. Es decir, se reconocen formas de solucionar el conflicto en el aula: la mediación	El estudiante no toma parte en los procesos de solución del conflicto o lo soluciona por medios de confrontación física.
Cortesía	Existen pocas manifestaciones relacionadas con el trato cordial entre estudiantes	La cortesía se puede desarrollar a través actividades como el juego de roles u otro tipo de actividades escolares	Uso de modalizadores en la socialización de las experiencias del sociodrama.	Realiza sugerencias a sus compañeros al final de la puesta en escena de cada uno de los grupos	Se facilita a través de la recomendación o sugerencia al final de la presentación del sociodrama. Aparece la cortesía bifocal
Intervención pedagógica	No hay un compromiso institucional real, solo formal, el tema	Se convierte en herramienta para fortalecer los	El estudiante reconoce las formas de escucha en el contexto	Las actividades escolares desarrolladas tienden a	Se utilizan diferentes formas para explicitar ciertos

no pasa del discurso general y la manera como se resuelven las situaciones difíciles entre estudiantes o de estos con los profesores, es de manera personal por parte de cada maestro, o con la verticalidad de los funcionarios. Los estudiantes casi nunca son oídos, se juzgan de facto.	procesos de resolución	escolar para permitir la resolución del conflicto	fortalecer la lectura y la escritura	elementos como para potenciar otros.
---	---------------------------	--	--	---

Fuente: elaboración propia

5. Conclusiones

En este acápite se presenta una síntesis tanto de la experiencia investigativa así como de los resultados obtenidos en relación con la incidencia de la interacción y la cortesía en la resolución del conflicto a partir de la metodología pedagógica del taller.

Para empezar, en el desarrollo de la experiencia investigativa los estudiantes del grado 602 de la Institución Educativa Distrital reconocen el valor de la lengua oral en las esferas de la vida escolar y social de los grupos que lo conforman. En tal sentido, los estudiantes reconocen la oralidad como una actividad esencial y social. De esta manera, se convirtió en elemento que coadyuvó a desvelar el funcionamiento de estos núcleos sociales, sus características inherentes, al igual que sus dinámicas. No obstante, es importante mencionar los modos de promover la resolución del conflicto escolar a través de la interacción y la cortesía verbal en el contexto.

Una de las maneras en que se llevó a cabo esto fue a través de actividades relacionadas con estos elementos de la oralidad, la resolución del conflicto y el efecto que este lleva en la imagen de quienes toman parte de la acción verbal. Esta se muestra a través de las actividades iniciales que se desarrollaron en los talleres. En efecto, se parte de un reconocimiento de las expresiones presentes en la cotidianidad que no permiten que los estudiantes se sientan apreciados, en otras palabras, expresiones que acuden al desprestigio de la imagen del escucha. Sin embargo, en el desarrollo de las actividades programadas en los talleres se logra que los estudiantes usen términos que favorezcan la imagen tanto del hablante como la del escucha, esto es, la cortesía bifocal. Tal transformación rechaza la percepción inicial que tienen los docentes sobre esta población escolar. Esto en virtud de que consideran que en los estudiantes del grado escasea el uso de expresiones relacionadas con el trato cordial.

De igual modo, la cortesía verbal y la interacción inciden en la resolución de conflicto gracias a su carácter regulativo. Si bien la cortesía permite el flujo comunicativo, esta a su vez, depende del contexto en el que se produce. Entonces, esto conllevó a que esta comunidad en particular estructurara sus propias formas de cortesía. Entre las cuales vale mencionar el uso de discursivo del plural de modestia (nosotros). Este se emplea para recibir mayor estimación por parte de quien lo escucha, así como de los partícipes de la interacción verbal. En consecuencia, se permite la reglamentación de la relación verbal a través de la apreciación de la imagen de todo el grupo a coste de la imagen propia.

Es decir, la cortesía se convierte en mediadora de la resolución de conflictos. Esto se muestra en las interacciones entre los estudiantes cuando alguno de ellos cambia su actitud lo que permite reorientar la comunicación entre ellos. De modo que el silencio o asentir modifican el actuar de las partes involucradas en la diferencia ya que se normaliza el flujo comunicativo.

Vale decir que los estudiantes reconocieron fórmulas de tratamiento para referirse a los adultos que difieren de las que usan con sus pares. De esto se asumió que las formas de tratamiento los estudiantes las adaptan de acuerdo al contexto en el que se encuentren. Entre mayor es la dignidad (edad o profesión) de la persona, más formalidad en su trato, a cambio, en las relaciones entre escolares estas formas de relación se convierten en asunto del coloquialismo.

Ahora bien, cuando los estudiantes se encuentran en una situación de diferencia con otro, asumen una actitud defensiva. Esto se pudo entender como una manera de proteger su territorio así como un modo de protección personal, lo cual se relaciona con la imagen negativa que se construye a partir de este actuar. De esta suerte, esta amenaza a la imagen del escucha puede terminar ya sea en una disculpa como un evento incuestionable de manifestación de cortesía estratégica, o por el contrario en su omisión como acto de descortesía.

En este orden de ideas, el diseño del proyecto y su correspondiente implementación para fomentar la resolución del conflicto a través de estrategias verbales en el marco de la cortesía en el contexto escolar en un grupo de estudiantes de esta institución pública representa una ruta para resolver conflictos escolares. Así las cosas, el uso de taller pedagógico para fomentar la cortesía estratégica y la asertividad a través de su desarrollo muestran como los estudiantes reconocen las formas de tacto para la solicitud de favores en el contexto escolar. De igual manera por medio de esta modalidad pedagógica se buscó que los estudiantes del grado usaran estrategias de cortesía bifocal al realizar recomendaciones en el ejercicio de la puesta en escena de cada uno de los grupos. De modo que a través de estas sugerencias, felicitaciones o comentarios los estudiantes mantienen su propia imagen y respetan la persona a la que se dirigen.

En cuanto a la toma de la palabra, esta se pudo regular por medio de las intervenciones que los estudiantes realizan al crear y seleccionar los roles dentro en la escenificación del sociodrama. Al igual sucede cuando ellos dan sus opiniones frente al trabajo del otro. De igual modo, se permite establecer una analogía entre los personajes y las participantes en el evento comunicativo, esto gracias al tejido que se establece entre el aporte de los estudiantes y el conocimiento que tiene el docente.

A propósito la perspectiva teórico práctica base de la interacción y la cortesía verbal en el escenario escolar el recorrido teórico ubica esta investigación en la sociopragmática. Ello gracias a que se abordaron diferentes perspectivas teóricas desde la sociolingüística en vista que se intentó analizar la relación lengua oral y sociedad como una atisbo en la búsqueda de referentes conceptuales; se pasó a la pragmalingüística ya que se observó cómo los eventos orales están cargados de intencionalidad. De manera similar, nuestro recorrido también pasó por el interaccionismo social con los elementos de imagen y escenario. Sin embargo, surgió lo extralingüístico que se convirtió en elemento de análisis, que aunado con lo verbal potencia el radio de la investigación, estos conforman parte de la pragmática cultural.

La resolución del conflicto se establece desde un elemento constitutivo aspectos contemplados en la oralidad como la escucha, elemento que a su vez emerge de la mediación. La comprensión oral permite la comprensión de la situación entre los interlocutores mediada por actos verbales y no verbales. En este sentido, la escucha no se limita a la discriminación auditiva, sino que también complementa a través de la mirada. En este orden de ideas, la reformulación de los enunciados permitió la comprensión entre las personas que entran en conflicto, de manera que el mediador del conflicto escolar pudo utilizarla como estrategia para la resolución del mismo.

Como se planteó en el marco conceptual de esta experiencia investigativa, la realidad que construye las relaciones diarias a través de la interacción verbal hace alusión a aspectos verbales y no verbales. De este modo, la escucha mientras algún compañero expresa su opinión y la mirada como reguladora de la interacción aseguran un ambiente cortés para manifestar el sentir de cada uno de ellos.

En cuanto a las formas no verbales que regulan la interacción se encuentran los gestos que permiten su reglamentación. Se cuenta entre estos la mirada y la postura de la cabeza mientras suceden los eventos comunicativos orales. Sin embargo, en el desarrollo del proceso de investigación aparecen formas de la proxemia que implican rechazo como dar la espalda o negar la interacción entre pares lo que constituye una forma descortesía.

Se evidencia una mejora en relación con la actividad escolar de los estudiantes frente al uso de los elementos de la interacción verbal. Por ejemplo conviene mencionar la regulación de la toma de la palabra esto gracias a las actividades que se propusieron para potenciarla. Sin embargo, se resalta que durante estas actividades predominó la heteroselección o elección de la persona que continúa con el hilo conversacional, esto se contrasta con lo que ocurre en realidad en los eventos cara a cara en vista que el predominio es la autoselección que deriva en que uno de los participantes la toma la palabra abruptamente, sin que el hablante lo haya seleccionado.

Frente al conflicto en la escuela se percibe posturas antagónicas. Una de ellas afirma que la institucionalidad es la responsable de resolver los conflictos ya que desde su interior nacen las decisiones que lo solucionan, mientras que la otra afirma que estos se pueden arreglar a través de mecanismos pactados al interior de un grupo. Entonces, se encuentra a través de la implementación de nuestra experiencia investigativa la resolución del conflicto se asume de parte de los estudiantes lo cual permite que los estudiantes desarrollen autonomía en esta forma en la solución.

A partir del desarrollo de las actividades pedagógicas se concluye que el ejercicio de la oralidad se entreteje con las actividades sociales. Cuando se asume que la oralidad se expresa en el respeto por la toma de la palabra, la escucha activa y la forma asertiva de hacer recomendaciones, es posible solucionar el conflicto escolar. Las relaciones se fortalecieron a través de actividades como el respeto por lo que menciona algún estudiante al tomar la palabra, ya que de este modo se muestra respeto por la persona y por los objetos que le representan.

Durante la intervención fue fundamental el trabajo colaborativo entre pares ya que se establece así una red de ayuda entre aquellos que tienen mayor disposición y otros que no muestran dificultades. Esto gracias al rol del docente quien permitió discutir y actuar frente a temas vedados en la escuela.

El taller pedagógico permitió dar una mirada reflexiva a la actividad escolar desarrollada por el docente y los estudiantes.

Se destaca la acogida de los estudiantes por esta estrategia lo que permitió que el docente programara más talleres de los previstos. Al aumentar el número de talleres se profundizó en prácticas orales tales como la escucha en la resolución del conflicto, y en correspondencia con la reformulación de enunciados como parte de la comprensión en la mediación y la escucha como forma de cortesía.

En palabras de Ana Camps (2000), el taller permitió la readaptación de la intervención en cuanto a la cantidad de talleres relacionados con la unidad de análisis comprensión oral o escucha.

Por último, conviene mencionar que en la realización de la cartilla “Herramientas para mejorar la convivencia” se pone de manifiesto la relación entre escritura y oralidad. Esta correlación no se basa en la independencia de cada una de ellas, por el contrario, se asume la necesidad de ambas modalidades en el desarrollo de este ejercicio, esto es, interdependencia.

Se avizoran limitaciones en el trabajo de investigación en la forma de asumir otro tipo de conflictos, diferentes al interpersonal, presentes en el contexto escolar. Toda vez que la experiencia investigativa generó que los estudiantes del grado sexto se convirtieran en gestores de la resolución de este tipo de conflicto a través de la interacción y la cortesía verbal. Pero deja de lado, otros arquetipos, esto es, el conflicto de poder y el conflicto de rendimiento.

Quedan las puertas abiertas para realizar un análisis a profundidad en el que se detalle cómo los gestos también afectan la imagen de los interlocutores. Esto en virtud de que el gesto comunica con mayor potencia de lo que lo hace la palabra, y del mismo modo afecta el tipo de relaciones que se pueden establecer en el escenario escolar. Por otra parte, es importante que las aulas como espacio donde circulan diversas ideologías, y se genere un espacio para fortalecer la escucha en los procesos de enseñanza ya aprendizaje.

Referencias

Libros

- Albaradejo, M (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Que comunicamos cuando creemos que no nos comunicamos*. Barcelona: Grao
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires: editorial Magisterio Río de La Plata.
- Bajtín, M. (2013). *El principio dialógico* (Traducción Mateo Cardona). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Imprenta patriótica.
- Benveniste, B. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bravo, D (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken
- Bronckart, J (1985). *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO, Paris.
- Bronckart, J (1992). *El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico*. Barcelona: Anuario de psicología.
- Brown P. & Levinson S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Burguet, M (1999). *El educador como gestor de conflictos*. España. Editorial Descleé de Brouwer.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo para la investigación social*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Elliot, J. (2010). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goffman, E. (1971). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.

- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados por Yves Wiking. Barcelona: Paidós
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gumperz, J (1981). *Lenguaje y sociedad*. Barcelona: Anagrama
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- Ianni, N & Pérez E. (1998). *La convivencia escolar: un hecho, una construcción: hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- I.E.D Compartir Recuerdo (2011). *Pileo: La lectura, escritura y oralidad, un mundo de experiencias*
- I.E.D Compartir Recuerdo (2014). Plan de estudios. Bogotá
- I.E.D. Colegio Compartir Recuerdo (2012). Manual de Convivencia. Bogotá
- I.E.D. Colegio Compartir Recuerdo (2012). *Ciencia y Tecnología herramientas para la vida* (2012). P.E.I. Bogotá.
- Martínez, M (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Bogotá: círculo de lectura alternativa.
- Ministerio de Educación. (2003). *Estándares Curriculares*. Bogotá.
- Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá.
- Núñez, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia oral en la educación obligatoria*. Bogotá: Grupo Editorial Universitario.
- Ong. W. (1999). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orechioni, K (1980). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial

Palou, J. & Bosch C. (2005). *La lengua oral en la escuela: Diez experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Poyatos, F (1994). *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Rodríguez, M. E. (2012). *El taller una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas

Secretaria de Educación Bogotá (2008). *Reorganización curricular por ciclos*

Trujillo, J. R. y García J. (2004). *Negociación, comunicación y cortesía verbal: Teorías y técnicas*. México: Limusa.

Viñas J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. España. Editorial Grao.

Artículos

Castañeda, G. (2011). La violencia verbal en el aula: análisis del macro acto de amenaza. *Enunciación, Vol. 16, (1)*. p.p. 58-69

Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación, Vol.10 (1)*. p.p 15-21

Pinilla R., Rodríguez M., Gutiérrez Y., Torres M. F., Camelo M., Cárdenas Julia J. (2012). Concepciones y prácticas de los profesionales sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación, Vol. 17, (2)*. p.p 56-74

Vargas, F. (2014). La cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en el aula universitaria. *Lenguaje vol.42 (2)* p.p. 445-479

Tesis doctoral

Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas de la oralidad en la educación media colombiana*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cibergrafía

Trabajos de grado

Alcalá, E (2006). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Tesis de doctorado. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/.../1404_alcala_recuerta_esther.pdf

Alemán, J (2009). *Del argumento lógico a la racionalidad crítica, para fomentar el diálogo argumentado en el aula de clase, con estudiantes de secundaria*. Tesis de maestría. Recuperado de www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis38.pdf

Barberena, M (2010). *La enseñanza del diálogo como forma de dirimir conflictos. Un aporte desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Tesis de maestría www.cehba.org/wp.../Tesis_Mirian_Barberena_Dora_mayo_2010.pdf.

Bechara, O., Sánchez D. (2012). *Estrategias de cortesía que utilizan los jóvenes para demostrar solidaridad cuando aconsejan*. Tesis de maestría Recuperado de repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14724

Corrales, M. (2013). *Estrategias efectivas de comunicación en el aula*. Tesis de maestría. Recuperado de academica-e.unavarra.es/handle/2454/8167.

Echeverri, M (2014). *La mediación como intervención socioeducativa*. Tesis de maestría. Recuperado de academica-e.unavarra.es/.../2454/.../TFG14-TS-ECHEVERRI-68310.pdf.

- Giraldo, V. (2007). *Las Posiciones Antagónicas Hoy Resultan Protagónicas: Modelo de Resolución de Conflictos Para las Estudiantes Pertenecientes a grados 8° y 9° del Colegio Distrital Agustín Fernández*. Tesis de maestría Recuperado de repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/5950/1/tesis28.pdf.
- Maturana G, A., Pesca, A. M., Urrego A. L., Velasco A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá*. Tesis de maestría. www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis76.pdf.
- Ordaz, M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Tesis de doctorado. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/.../1/9788498872514_content.pdf.
- Palma, L. (2104). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso*. Tesis de maestría. Recuperado de repository.ut.edu.co/.../RIUT-BHA-spa-2014-Concepciones%20docentes.
- Reyes, M. (2003) *La comunicación del portavoz en las comparecencias públicas interpersonales: aspectos pragmáticos y retóricos de su competencia comunicativa*. Tesis de doctorado. Recuperado de biblioteca.ucm.es/tesis/inf/ucm-t27126.pdf. Recuperado marzo 2015

Artículos

- Bajtín. M. (1980). *El problema de los géneros discursivos*. Recuperado de www.farq.edu.uy/estetica...ii/.../BAJTIN-cap.-Géneros-Discursivos.pdf.
- Barberena, M, Galdeano, P., Hebe, R. (2011). *Proyecto pedagógico: Enseñar lengua para mejorar la convivencia*. Recuperado de www.cehba.org/wp-content/.../Proyecto-Barberena-Galdeano-Roig.doc

- Binaburo, J. y Muñoz B. (2015) *Educación desde el conflicto guía para la mediación*. Recuperado de www.juntadeandalucia.es/educacion/.../fa29ee02-577b-451d-8b4a-2c8a6644d842..
- Bonne, M. (2011). *Diálogo y sistematización en la escuela, una aproximación necesaria para la comprensión de la cultura escolar desde una perspectiva comunicativa*. Recuperado de www.eumed.net/rev/ced/28/mnbg.htm.
- Calsamiglia y Tusón (2001). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Recuperado de <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Cámara de Comercio de Bogotá, Centro de Arbitraje y Conciliación. HERMES (2015). Recuperado www.centroarbitrajeconciliacion.com/.
- Campillo, M (2006). *De la investigación-acción a la pedagogía. Conocimiento, práctica y desarrollo profesional*. Recuperado de pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny06/article05.pdf.
- Camps A (2000). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Recuperado de media.utp.edu.co/.../219-objeto-modalidades-y-mbitos-de-la-investigacin-en-didctica-... abril 2014
- Casales, F. (2006). *Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica*. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Cazden, B. (1998). *El discurso en la escuela*. Recuperado de www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Cazden_3_Unidad_3.pdf:
- Duranti, A. (2011). *La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis*. Recuperado de <https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/11/eh-duranti.pdf>.
- Escandell, M. V. (2013) *Aportaciones de la pragmática*. Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>.

- Espinoza, R. (2011) *Manual del participante. Comunicación y negociación efectiva*. Recuperado de library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/08627.pdf
- Fuentes, C. (2012). Subjetividad, Argumentación y (Des)cortesía. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no49/fabregas.pdf>.
- Grande, J. (2005). *La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales*. Recuperado de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf.
- Gurdián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Recuperado de web.ua.es/en/ice/.../el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf.
- Gutiérrez, Y. (2012). *Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad*. Recuperado de www.rieoei.org/rie_revista.php?...Ausencia%20de%20una%20enseñanza.
- Haverkate, H. (1996). *Estrategias de cortesía. Análisis intercultural*. Recuperado de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf.
- Hidalgo, A. (2009). *Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico*. Recuperado de www.boletinfilologia.uchile.cl › ... › Hidalgo Navarro.
- Dell Hymes. (1972). *On communicative competence*. Recuperado de [//www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf](http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf).
- Lewin, K. (1946). *Action research minority problems*. Recuperado de www.comp.dit.ie/.../ActionResearchandMinorityProb.
- Lugarini, E. (1995). *Hablar y Escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar"*. Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/1079/1140.

Merlano, S. (2011). *Conflictos en el campo laboral. Estrategias para manejarlo. En Contribuciones a las Ciencias Sociales* recuperado de www.Eumedrev.net/cccss/11/.

Poyatos, F (2012). *La Comunicación no verbal como asignatura en filologías clásicas y modernas.* Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=171506.

Searle, J. (2015) *¿Qué es un acto de habla?* Recuperado de www.upv.es/sma/teoria/.../Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pd.

Sharim, S. & Muñoz, D. (2000). *Bases teóricas para el estudio de la interacción verbal.* www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/download/.../20661.
Recuperado enero 2015.

Vila, M (2004). *Actividad oral e intervención en las aulas.* Recuperado de www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf.

Vila, M (2011). *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria.* Recuperado de w.w.w.blog.educalab.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201112.pdf.

Videos

Gen5. 2014-.03-11. *Comprender al otro: una tarea para toda la vida.* Recuperado de <https://youtu.be/X-adLyMUmeE>.

GrupoEducare. 2012-27- 08. *Conflictos comunes en la comunicación.* Recuperado de <https://youtu.be/IIHXC-tSnrc>.

Instituto de mediación IMACH. 2011-20-01. *Mediación escolar.wmv.* Recuperado de https://youtu.be/j1GF5o4h_fs

Trascendiendo.2012-04-10. *La asertividad ¿Sabes lo que es?* Recuperado de <https://youtu.be/kXUOVYiNG58>

Anexos

	Pág.
Anexo 1. Encuesta a docentes ciclo tres	123
Anexo 2. Encuesta sobre oralidad	124
Anexo 3. Análisis de encuestas sobre oralidad	125
Anexo 4. Taller sujeto como parte de la comunidad	126
Anexo 5. Taller comprender al otro	127
Anexo 6. Taller aporte a mi comunidad (autoconcepto)	128
Anexo 7. Taller mis dilemas y las reglas de mi contexto	129
Anexo 8. Taller interactuemos en clase	130
Anexo 9. Taller Oyes o escuchas: diferencias entre percepción y comprensión	131
Anexo 10. Taller Escucha para resolver el conflicto	132
Anexo 11. Taller Escucha con tus palabras: parafrasear para entender	133
Anexo 12. Taller Mediando, mediando lo voy arreglando: La mediación estrategia para resolver el conflicto	134
Anexo 13. Taller El árbol de los conflictos	135
Anexo 14. Taller aprendamos a solicitar	136
Anexo 15. Taller cortesía y lazos en la comunicación	137
Anexo 16. Rúbrica para evaluar el sociodrama	138
Anexo 17. Cartilla Herramientas para mejorar la	139
Anexo 18. Rúbrica de evaluación de la cartilla	142

Anexo 1. Encuesta a docentes de ciclo tres

1. ¿Cuáles son los aspectos que presentan mayor dificultad los estudiantes de ciclo tres en relación con la convivencia? _____

2. Desde su perspectiva ¿Qué tipo de actividades favorecen la resolución de conflictos entre los estudiantes de grado 6 y 7? _____

3. ¿Cuál es la participación que tiene los estudiantes de ciclo tres en la resolución de conflictos? _____

4. ¿Qué tipo de perfil de estudiante plantearía para la resolución de conflictos entre escolares de este ciclo? _____

5. ¿Cuál es el papel del entorno escolar, en general, en la mediación de conflictos? _____

Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Encuesta sobre oralidad

1. ¿Cómo concibe la oralidad?

2. ¿Cómo se evidencia la oralidad en el aula?

3. ¿Qué tipo de actividades sugeriría para desarrollar esta actividad?

4. ¿Cuál es la importancia de la oralidad en la enseñanza?

5. ¿Cuál es la importancia de la oralidad en el aprendizaje?

Fuente: elaboración propia

Anexo 3. Análisis de encuestas a docentes

categoría	análisis
<i>Consideraciones de las actividades orales en el aula</i>	La mayor parte de los docentes considera estas actividades como tareas que se desarrollan en el interior de la misma, el establecimiento de preguntas, o repuestas que los docentes dan, expresiones, diálogos, la interacción entre pares, en general la participación en clase.
<i>Fomento de la actividad oral en clase</i>	Algunos profesores consideran que estas actividades se podrían ampliar al establecer a través la lectura como promotora de la actividad discursiva. Otros muestran la necesidad de actividades como el teatro, los juegos de rol o las exposiciones como benefactores de la actividad oral en clase.
<i>Incidencia de la oralidad en el aprendizaje y la enseñanza</i>	En su gran mayoría los docentes de la institución declaran que esta modalidad de la lengua es útil para fortalecer ambas caras de la práctica pedagógica ya que afianza los procesos cognitivos de los educandos. Además, evidencia su contexto y visión de mundo. Esta ayuda a la formulación de metodologías.

Fuente de elaboración propia

Anexo 4. Taller sujeto como parte de la comunidad

Taller	<i>Sujeto como parte de la comunidad</i>
Tiempo	45 minutos
Objetivos del aprendizaje	Identificar las reglas que tienen las comunidades para resolver conflictos en el diario vivir Valorar los aportes que los estudiantes realizan para su comunidad
Momento uno: Descifra	Los estudiantes intentan descubrir una palabra que está desorganizada
Momento dos: Analicemos	¿Cómo perciben al grado 602 los maestros y estudiantes de otros grados?
¿Qué hacemos en la cotidianidad?	Los estudiantes realizan una lista de las principales características de las acciones que realizan en el día a día
Soluciona ¿Cómo nos vemos a futuro?	Los estudiantes y el docente proponen las acciones que se deben desarrollar para mejorar la cotidianidad escolar
Materiales	Marcadores y Tablero
Espacio	Salón de humanidades
Participantes	Estudiantes y docentes de humanidades
Metodología	Discusión guiada a través de preguntas 1. Saludo y presentación del taller 2. Descifra: el docente escribe en el tablero una palabra desorganizada y los estudiantes intentan descubrirla 3. Se pregunta que se necesita para que una comunidad o colectivo funcione: lluvia de ideas 4. A partir de estas ideas se reflexiona junto con los estudiantes del grado cuales de estas ideas ponen en acción en el diario acontecer escolar 5. Se cierra el taller con la reflexión sobre que se debería hacer para mejorar la convivencia.

Anexo 5. Taller comprender al otro

Taller	<i>Comprender al otro</i>
Tiempo estimado	50 minutos
Objetivos del aprendizaje	Usar la lengua oral para la solución de situaciones problemáticas en el contexto escolar o familiar Asumir una posición neutral frente a situaciones de conflicto en diferentes contextos Realizar análisis de situaciones problema en el contexto escolar Se espera que los estudiantes brinden alternativas para la resolución de conflicto
Momento uno	Los estudiantes observan el video titulado “comprender al otro: una tarea para toda la vida” https://youtu.be/X-adLyMUmeE
Analicemos	A partir de la situación presentada en el video reflexionemos y demos respuesta a estos interrogantes ¿Qué harías si estuvieras en la posición de Pablo? ¿Cuáles son las estrategias que brindan sus compañeros para que él se sienta mejor? ¿A qué se refiere el profesor con la exploración de alternativas creativas?
Momento dos	Los estudiantes reciben por parejas una situación problemática del contexto escolar, leen la situación y la analizan
Soluciona	Imagina que estas en una situación como la que se presenta a continuación, si estuvieras en el momento en que esta sucede ¿Qué harías? ¿Qué posibles soluciones propondrías?
Fase tres	Se les pide a los estudiantes que se ubiquen en situaciones de conflicto familiar
Actúa	Si llegas a casa y encuentras que tus padres están discutiendo por cierto malentendido ¿Cuál sería tu papel mientras tus padres riñen? ¿Cómo intervenirías? ¿Qué les sugerirías para solucionar esta situación?

Anexo 6. Taller aporte a mi comunidad (autoconcepto)

Taller	<i>Aporte a mi comunidad (el auto concepto)</i>
Tiempo estimado	50 minutos
Objetivos del aprendizaje	Reconocer las diferencias de cada uno de los estudiantes y su aporte en la construcción de comunidad Identificar formas de relación verbal en el aula Reconocer algunas normas para el desempeño en clase
Momento uno: Descubre	Los estudiantes por grupos reciben frases relacionadas con las normas necesarias para la construcción de la convivencia. Luego cada uno de los grupos relaciona estas formas con su cotidianidad
Momento dos: Realiza	Los estudiantes reciben un modelo de cubo los el cual representa. Cada uno de los estudiantes escribirá en la cara central su nombre y en los adyacentes las cualidades o defectos que sientan hacen parte de su forma de ser.
Momento tres: Comparte	Los estudiantes comparten con sus compañeros de clase una de las características escritas en su cubo. De esta manera cada estudiante realiza un aporte en la construcción de comunidad a partir de su forma de ser.
¿Qué le aportas a tu curso?	Los estudiantes toman turnos para explicar los aportes que realiza desde lo personal en la construcción de la convivencia.
Participantes	Estudiantes del grado Docente de lengua castellana
Metodología	Presentación del taller Organizamos de grupos de trabajo Entrega de las frases por organizar Se establece relación entre la frase con la convivencia escolar Entrega de hojas con formato de cubo para escribir y recortar Escuchar los aportes que los estudiantes realizan de acuerdo con lo realizado en los cubos.

Fuente: elaboración propia

Anexo 7. Taller mis dilemas morales y las reglas de mi contexto

Taller	<i>Mis dilemas y las reglas de mi contexto</i>
Tiempo estimado	50 minutos
Objetivos del aprendizaje	Asumir una postura ética frente a eventos de la vida escolar y social Posibilitar y validar diferentes posturas frente a eventos en la comunidad escolar Reconocer la contingencia de las normas escolares Desarrollar esquemas de empatía
Momento 1: Participa	Los estudiantes reciben fichas basadas en situaciones problemáticas y para las cuales deben asumir una postura. Las temáticas varían ya que comprenden temas relacionados con amigos, familia, escuela y las relaciones interpersonales. Ellos leen lo establecido en las fichas y responden de acuerdo con lo que tengan en mente.
Momento dos: Realiza tu relato	Los estudiantes reciben formato para realizar actividades similares a las que han leído en el anterior momento.
Momento tres: Comparte	Cada uno de los estudiantes seleccionan una persona para que resuelva el dilema que se ha creado
Participantes	Estudiantes del grado Docente de lengua castellana
Metodología	1. Presentación del taller <i>Mis dilemas</i> 2. Organización del mobiliario del salón 3. Entrega a cada uno de los estudiantes tres fichas con cada uno de los dilemas, cada uno de ellos, lee y explica que actitud asume en tal circunstancia. 4. El docente les explica que ahora van a realizar un relato en el que aparece un personaje (tú, un amigo, un familiar, otro) y las circunstancias que le rodean 5. Ellos seleccionan la persona a la que le presentan el DILEMA.

Fuente: elaboración propia

Anexo 8. Taller interactuemos en clase

Taller	<i>Interactuemos en clase</i>
Tiempo estimado	50 minutos
Objetivos del aprendizaje	Reconocer los elementos de la interacción verbal Planear un guion argumental Poner en escena el guion argumental Hacer recomendaciones al trabajo realizado por los grupos
Momento uno: Reflexiona	Organización del grupo en pequeños conjuntos de trabajo, cada uno de ellos recibe una situación que puede tomar lugar en el contexto escolar. En primer lugar, los estudiantes desarrollan una lluvia de ideas a partir de las temáticas, se les solicitará realizar una reflexión en compañía del docente a cargo sobre los temas brindados a partir de las preguntas ¿Cómo vivimos tal situación? Y ¿Cómo entendemos esta realidad?
Momento dos: Planea y organiza	Los grupos del salón de acuerdo con la cantidad de estudiantes organizan una representación acorde con la situación seleccionada.
Momento tres: Actúa	Los grupos toman turnos para realizar sus representaciones frente al resto de la clase.
Momento cuatro: Evalúa	Los grupos que observan las representaciones evalúan a aquellos que la realizan
Cierre: Recomendemos	Entre grupos a manera de coevaluación realizan sugerencias sobre aspectos que se pueden mejorar o corregir
Participantes	Estudiantes del grado Docente de lengua castellana
Metodología	Organización de grupos de trabajo Entrega copias con las situaciones para seleccionar; docente y estudiantes reflexionan sobre las situaciones dadas Estudiantes elaboran un guión argumental a partir de las situaciones problemas. Los observadores de las representaciones evalúan a sus compañeros. Observaciones y comentarios entre compañeros.

Anexo 9. Taller oyes o escuchas diferencias entre precepción y la comprensión

Taller	<i>Oyes o escuchas: diferencias entre percepción y la comprensión</i>
Tiempo estimado	55 minutos
Objetivos del aprendizaje	Diferenciar el oír de la escucha Explicar en qué momentos se pueden usar Reconocer elementos que facilitan la escucha
Momento uno: organización	Los estudiantes del grado se organizan de manera circular, cada uno de ellos se venda los ojos y proyectan diferentes sonidos. <i>Docente</i> ¿Qué sonidos recuerdan de lo que se presentó? Al finalizar se cuestiona si han oído o escuchado
Momento dos: Compara	Se selecciona alguno de los estudiantes para que realice lectura sobre las diferencias entre la escucha y el oír. A partir de esta actividad cada uno realiza descripción sobre ambas actividades
Momento tres: Oigo o escucho	Los estudiantes resuelven en parejas una lista de cotejo
Momento cuatro: ¿Por qué no escuchamos?	A partir de la proyección del video https://youtu.be/IIHXC-tSnrc los estudiantes junto con el docente reflexionan ¿Por qué no escuchamos? El docente pone en cuestión la función de la escucha a través de las siguientes preguntas ¿En qué situaciones deberíamos escuchar a nuestros compañeros y maestros en el colegio? ¿Cómo la escucha nos ayuda a resolver la diferencia con los demás?
Cierre: valor de la escucha	
Participantes	Estudiantes y docente de lengua castellana
Metodología	Presentación del taller Organización del grupo Audio los sonidos de la ciudad Lectura la escucha y el oír Actividad en parejas: compara Evaluación de los procesos de escucha Proyección de video y discusión sobre las dificultades en la escucha Valor de la escucha

Anexo 9. Taller escucha para resolver el conflicto

Taller	<i>Escucha para resolver el conflicto</i>
Tiempo estimado	50 minutos
Objetivos del aprendizaje	Diferenciar las formas que se usan para la escucha
Resultados esperados	Fundamentar la escucha en el aula Que el estudiante reconozca los elementos que toman parte de la escucha Que el estudiante discuta sobre la importancia de la escucha en la resolución de conflictos en el aula y otros contextos Que el estudiante ponga en práctica formas de escucha
Recursos	Fichas de trabajo, pegante,
Equipo facilitador	Monitor del curso y docente
Participantes	Estudiantes y docente
Metodología	1.Bienvenida y presentación del taller 2.Organización del grupo en semi-círculo 3.Se seleccionan tres parejas del curso para que cada uno ponga en acción tres situaciones diferentes en las que las personas que están escuchando asumen una actitud diferente (anexo) 4.El docente explica a cada uno de las tres parejas lo que va a realizar 5.El docente explica al grupo que las actividades posteriores después de las tres presentaciones (discusión en parejas y luego todo el grupo) 6.Los estudiantes clasifican diversas frases que contienen formas que favorecen o no la escucha 7.Todo el grupo se divide en dos subgrupos y realizan el decálogo del buen escucha 8.El docente entrega reflexión sobre la escucha a cada uno de los estudiantes 9.Evaluación de taller

Anexo 11. Taller escucha con tus palabras: parafrasear para entender

Taller	<i>Escucha con tus palabras: parafrasear para entender</i>
Tiempo	55 minutos
Espacio	Salón de humanidades
Participantes	Estudiantes y docente de lengua castellana
Tema	El parafraseo como una forma de comprensión oral
Contenidos	Actividades que promueven y desarrollan el parafraseo
Objetivos	Implementar el parafraseo como una forma de escucha Fundamentar formas de comprensión auditiva
Materiales	Copias, marcadores
Resultados esperados	Que el estudiante ponga en práctica formas de comprensión auditiva Que el estudiante permita la interacción verbal a través de ejercicios de escucha Que el estudiante ponga en acción la reformulación como una forma de escucha
Metodología	1. Bienvenida y presentación del taller y organización del grupo 2. Se selecciona una pareja de estudiantes que quiera participar en la actividad. Una de las personas cuenta una situación particular, mientras la otra persona se dispone a escucharla atentamente. Después de que la persona que habla empieza su narración, se le sugiere al otro estudiante que después de cada dos frases use expresiones como <i>entiendo que lo que sientes ahora es, lo que quieres decir es, tú dices que, si no te entiendo mal lo que dices es</i> . Luego los estudiantes realizan la misma actividad 3. Elaboración de decálogo del buen escucha 4. Evaluación de taller

Anexo 12. Taller mediando, mediando lo voy arreglando: La mediación estrategia para resolver el conflicto

Taller	Mediando mediando lo voy arreglando: La mediación estrategia para resolver el conflicto
Tiempo	45 minutos
Espacio	Salón de humanidades
Participantes	Estudiantes y docente de humanidades
Tema	La mediación
Contenidos	La mediación Pasos para realizar la mediación Rol del mediador
Objetivos	Caracterizar la función de la mediación en la resolución del conflicto escolar Listar los pasos necesarios en la mediación Proponer un protocolo para la mediación escolar
Materiales	Fotocopias, marcadores
Resultados esperados	Que el estudiante reconozca los elementos que toman parte en la mediación Que el estudiante discuta sobre el rol del mediador Realización de un protocolo para la mediación
Metodología	1. Presentación del taller 2. Proyección del vídeo “Mediación escolar” https://youtu.be/j1GF5o4h_fs 3. A partir de la proyección del vídeo desarrollo de preguntas a los estudiantes: ¿Qué es mediar? ¿Quién puede ser un mediador? ¿Cuál es el rol del mediador? ¿Cuáles fueron los pasos que se propusieron para la mediación? ¿Existen reglas para que la mediación sea efectiva? 4. Cada uno de los estudiantes recibe material de trabajo titulado “Introducción a la mediación” se realiza la lectura del texto en la que se distingue de la lectura actitudes de los mediadores y los pasos para la mediación y elaboración de un protocolo de convivencia.

Anexo 13. Taller el árbol de los conflictos

Tiempo	50 minutos
Espacio	Salón de humanidades
Participantes	Estudiantes y docente de lengua castellana
Tema	Tipos de conflictos
Contenidos	Conflicto y su clasificación: conflicto de relación, conflicto de poder, conflicto de rendimiento
Objetivos	Diferenciar las formas de conflicto Reconocer y listar los conflictos que predominan en la escuela Formular algunas soluciones al conflicto
Materiales	Copias, computador, memoria usb, marcadores
Resultados esperados	Que el estudiante reconozca las diferentes formas que el conflicto adquiere en diversos contextos Que el estudiante plantee diferentes soluciones al conflicto en el contexto escolar Que el estudiante establezca una definición de conflicto
Metodología	1. Bienvenida y presentación del taller 2. Organización de los grupos de acuerdo con las fichas (números 1, 2 y 3) 3. Cada uno de los tres grupos recibe una situación para representar frente al curso (anexo) 4. Los Estudiantes reciben por parejas una ilustración y de acuerdo con ella organizan las palabras para listar los tipos de conflictos 5. Presentación power point sobre los tipos de conflicto basado en la propuesta Viñas (2004) 6. Resuelve ¿Qué entiendes por conflicto? ¿Cuáles son tus propuestas para resolver el conflicto en la escuela? 7.Evaluación de taller

Anexo 14. Taller aprendamos a solicitar

Objetivos del aprendizaje	Explicar las formas en las que se pueden hacer solicitudes Reconocer algunos actos de habla indirectos
Contenidos	Uso de la cortesía exhortativa
Resultados esperados	Que el estudiante relacione los actos de habla indirectos como formas de realizar pedidos Que los estudiantes reconozcan las formas de cortesía exhortativa en el contexto escolar Que los estudiantes reconozcan la intención en los actos de habla indirectos Que los estudiantes expliquen el significado de algunos actos de habla indirectos
Participantes	Estudiantes del grado Docente de lengua castellana
Recursos	Copias, esferos, memoria USB
Metodología	Presentación del taller A partir de la lectura de un texto los estudiantes realizan sugerencias sobre como un estudiante puede modificar la forma de pedir o solicitar las cosas. Los estudiantes escriben la forma en la que cada uno de ellos realiza peticiones en el colegio. Luego clasifican algunas gráficas. Proyección del video “La asertividad ¿Sabes lo que es?” https://youtu.be/kXUOVYiNG58 Los estudiantes definen qué es la asertividad

Anexo 15. Taller cortesía y lazos en la comunicación

Tiempo estimado	45 minutos
Objetivos del aprendizaje	Reconocer de cortesía en el contexto escolar Ejemplificar las formas que afectan la comunicación en el salón de clase Distinguir las formas apropiadas e inapropiadas de actuar en clase Diferenciar las formas de cortesía y de descortesía
Momento uno: Interpreta	Los estudiantes por grupos explican si los diálogos que se les entregan muestran rasgos de descortesía y descortesía
Momento dos: Escribe y reflexiona	Los estudiantes escriben las expresiones que muestran como una persona no es aceptado por sus pares. Luego explican si estas pueden ser reemplazadas por otras expresiones en el marco de la cortesía
Momento tres: Dialoga y crea	Se les solicita a los estudiantes crear un diálogo a partir de las reglas sugeridas por Lakoff.
Participantes	Estudiantes del grado Docente de lengua castellana
Metodología	Presentación del taller Los estudiantes leen diálogos cortos e identifican actividades de cortesía o descortesía Los estudiantes enuncian formas de descortesía en el salón de clases y formas probables para modificar estos usos A partir de la explicación dada por el docente los escolares elaboran un diálogo en el cual aplican las máximas de Lakoff

Anexo 16. Matriz de evaluación del sociodrama

Categoría	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular
Situación problema y solución	El grupo plantea una situación clara, de igual manera diseña varias estrategias de solución a la problemática asignada	El grupo plantea una situación clara , diseña una estrategia de solución a la problemática abordada	El grupo planteó una situación claramente, necesita mostrar mayor claridad en la solución del problema	El grupo planteó una situación problema , necesitan abordar la solución del mismo
Rol	El grupo planteo diversos papeles para sus miembros los cuales presentan diferencia entre cada uno de ellos	El grupo planteó solo tres papeles para los miembros de este con diferencias claras entre cada uno de ellos	El grupo planteó dos papeles para los miembros con diferencias entre los papeles que cada uno de ellos representa	Los papeles fueron escasos en el desarrollo de la presentación.
Parlamento	Los miembros del grupo dicen su parlamento claramente y usan el lenguaje corporal para acompañar lo que dicen	Los miembros del grupo dicen su parlamento y algunos de ellos usan el lenguaje del cuerpo para acompañar lo que dicen	Algunos miembros del grupo dicen su parlamento con entonación adecuada, necesitan adecuar los gestos con lo que dicen	El parlamento enunciado por los miembros del grupo no es claro para el público
Orden	Las escenas se presentan de manera progresiva, la toma de la palabra se realiza en las pausas o cuando uno de los personajes escoge a quien a otro personaje	Las escenas son graduales, la toma de la palabra se ajusta a la progresión de las escenas	Las escenas siguen cierta gradualidad , pero la toma de la palabra no muestra organización	El grupo no muestra gradualidad en la presentación de las escenas.

Anexo 17. Cartilla herramientas para mejorar la convivencia



Presentación



A través de la cartilla “Estrategias para mejorar la convivencia” invitamos a nuestra comunidad a dar una mirada diferente en relación con las maneras de afrontar e intentar resolver el conflicto escolar.

Este trabajo creado en colectivo con los estudiantes del ciclo tres del colegio Compartir Recuerdo, más que ser un recetario con fórmulas únicas para asumir la diferencia, pretende dar a conocer formas posibles de solución.

De paso, se reconoce en esta cartilla la intención de permitir que la palabra se convierta en un espacio de encuentro entre los actores del conflicto en la escuela.

Por último, se advierte un camino azaroso, pero a la vez nos encauza hacia un escenario posible de construcción de acuerdos o disensos entre los partícipes del conflicto lo cual beneficia la cotidianidad escolar.

Herramientas para mejorar la convivencia

Un Caso *de la* vida real

Un día Roberto le llegó con un chisme a Mariana, él dijo que Xiomara le estaba quitando el novio. Entonces, Mariana le fue a reclamar a Xiomara sobre este chisme que ya se había esparcido por todo el salón. Mariana le dijo a Xiomara:

- Entonces que... ¿nos vemos a la salida?

Xiomara le dijo:

- Como quiera yo no le tengo miedo, ¡como sea!

Al llegar la hora de salida del colegio se encontraron en la piedra del muerto* y se insultaron de la peor manera posible, después se empezaron a agredir físicamente.

Pasados unos minutos se acercaron dos personas que decían ser mediadoras, ellas las invitaron a solucionar su conflicto de una manera más razonable. Empezaron hablar de que se trataba la mediación.

Ellas les explicaron que primero se iban a escuchar mutuamente, que no debían mostrar ningún tipo de violencia (física, psicológica y verbal), además preguntaron porque sucedió este conflicto, las partes respondieron que este fue por culpa de un rumor sin fundamento que se había regado por todo el salón. Después de escuchar la versión de cada una de las implicadas en este inconveniente, las mediadoras

dijeron que había una manera más educada para resolver los conflictos, esa manera era dialogando. Luego ellas firmaron un acuerdo para que este conflicto se solucionara de una manera moderada y que no se pusiera atención a los chismes. Ya que por esa razón se había ocasionado la diferencia que llegó hasta una agresión física y verbal.

Reflexiona

1. ¿Qué ocasionó el conflicto entre Mónica y Xiomara?

Herramientas para mejorar la convivencia

2. Ponte en la situación de cualquiera de ellas ¿Qué hizo que actuara de esa manera?

3. ¿Qué aprendizaje deja la situación de este caso de la vida real?

4. ¿Cuáles son las razones que se aparecen en el salón y en nuestro colegio para que se dé el conflicto?

5. ¿Cuáles podrían ser las alternativas que usarías para resolver la diferencia cuando tengas un enfrentamiento con un compañero por cualquier razón?



Laura Katherine Fabro Bohórquez
Joan Sebastián Vela Llanos
Karen Ximena Villarreal Lugo
Harold David Alarcón Lizarazo

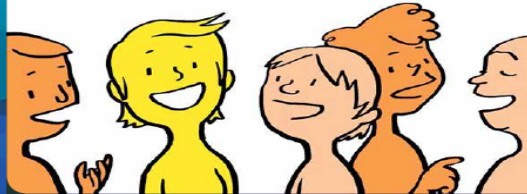
Herramientas para mejorar la convivencia

El otro moderador intenta descubrir lo que quieren ganar cada uno de los que están en el conflicto.

Los cuatro buscan soluciones de manera conjunta.

Los que están en el conflicto firman y se comprometen a cumplirlo.

El relator llena un formato con todo lo sucedido.



ACTA Y COMPROMISO

Describe los sucesos que ocasionaron el conflicto

Explique su propia versión de lo sucedido

Escriba una posible solución para resolver el problema que se presentó

Compromisos que asumen ambas partes

Herramientas para mejorar la convivencia

Yo, _____
estudiante del grado _____ el día _____
de 2016 _____ me comprometo a _____

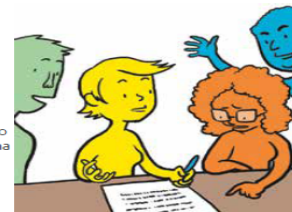
para mejorar el ambiente escolar. De igual manera, pasados 15 días acudiere a esta instancia para revisar el cumplimiento del compromiso adquirido. _____

Firma _____

Luis Usma
Jhoan Gutiérrez
Yolean Muñoz

Decálogo *de la* escucha

1. Mira con atención a la persona que está hablando
2. Intenta entender lo que te dicen, si no es claro pide una explicación
3. Da respuestas claras a lo que lo se está diciendo
4. Intenta estar en la posición de la persona que habla
5. Se imparcial con la persona que hablando
6. Trata de comprender y aprender del problema
7. Evita dar consejos a la persona que habla, o no trates de decir lo que hubieras hecho en esa situación
8. Responde de buena manera para que no se sienta mal: se cortés
9. Muestra respeto por todo lo que dice la otra persona
10. No hables con otras personas mientras tú compañero habla



Herramientas para mejorar la convivencia

Ejercicio parafrasear para escuchar

El grupo de clase selecciona dos compañeros de la clase para que pasen al frente del grupo. Uno de ellos hablará de algún tema que le guste, una anécdota o una situación que haya vivido, el otro mirará y escuchará lo que dice. Cada momento que la persona habla la otra persona escucha. En un momento de la charla la otra persona le preguntará tú dices es que; lo que quieres insinuar es que; entiendo cómo te sientes, pero te sugiero que...

Reflexiona

¿Existieron algunos inconvenientes el desarrollo de la actividad? Explica cuales fueron

¿Cómo se superaron esas dificultades?

¿Cuál es la importancia de que alguien te haga pregunta mientras explicas algo?

¿Qué sensaciones se presentaron durante el ejercicio?

Mónica Vergara Gómez
Mery Pacheco
John Steven Sánchez

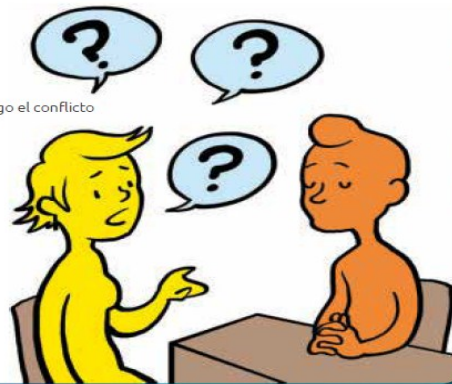


Herramientas para mejorar la convivencia

Formas de cortesía en la resolución del conflicto

- Realizar o dar sugerencias
- Dar un consejo
- Dar una opinión para mejorar
- Mirar al otro a los ojos: establecer un contacto visual
- Evitar ser vulgar o grosero con las personas con las que tengo el conflicto
- Acepto la forma de pensar del otro
- Respeto el turno de habla de la otra persona
- Cumplir con los acuerdos por que representan mi palabra

Mery Romero
Alexandra Vergara
Yhorman Ismare
Camilo Carvajal



Herramientas para mejorar la convivencia

Referencias

Actividades para la escucha. Recuperado de <http://www.educarueca.org/spip.php?article691>
Binaburo, J.A. & Muñoz B. (2015) Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar. Recuperado de www.juntadeandalucia.es/educacion/.../fa29ee02-577b-451d-8b4a-2c8a6644d842.



Herramientas para mejorar la convivencia

Anexo 18. Rúbrica de evaluación cartilla “herramientas para mejorar la convivencia”

Nombre: _____

Categoría	Excelente	Bueno	Regular	Insuficiente
<i>Organización</i>	La información está organizada en párrafos claros y con buena redacción	La información es clara y tiene aspectos de redacción adecuada	La información está organizada en párrafos, algunos de ellos no están bien redactados	La información proporcionada no tiene orden adecuado lo que dificulta su comprensión
<i>Claridad</i>	Los ejercicios planteados en la cartilla son claros, se relacionan con los temas planteados	Los ejercicios que se plantean en la cartilla son claros, algunos no muestran relación con la temática planteada.	Los ejercicios desarrollados carecen de claridad, pero se relacionan con los temas abordados	Los ejercicios muestran poca claridad y no se relacionan con los temas que se abordan en el desarrollo
<i>Ilustraciones y diagramas</i>	Las gráficas se relacionan con los temas abordados en la cartilla.	Mayor parte de las gráficas se relacionan con los temas.	Algunas de las imágenes no se relacionan con el contenido de la cartilla	Ninguna de las imágenes se relaciona con la temática abordada en la cartilla
<i>Desarrollo de las temáticas</i>	Muestra temas pertinentes y relacionados con el contexto del colegio.	Mayor parte de los temas están relacionados con el contexto del colegio	Algunos de los temas están relacionados con el escenario escolar pero otros no son pertinentes	Los temas desarrollados no guardan relación con el contexto escolar.

Sugerencias:
