

Las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el
aula

Carmen Rosa González Mongua

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá, D.C.
2018

Las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el
aula

Carmen Rosa González Mongua

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

Ivoneth Lozano Rodríguez
Directora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá, D.C.
2018

Dedicatoria

A Dios y la Virgen que siempre han guardado mis pasos y guiado mi camino. Doy gracias por su infinita bondad por llevarme de su mano. Que mi voz sea siempre iluminada por sus designios.

A mis padres y mi familia por brindarme la fuerza necesaria para no desfallecer. A mi esposo, mis hijos Brayan Sebastián, especialmente, Julián Esteban quien es el motor que impulsa cada movimiento que doy en la vida. Su fuerza por alcanzar cada peldaño de su existencia me mueve diariamente a seguir luchando.

Ellos fueron los que impulsaron para que cada noche no desfalleciera para terminar esta investigación.

A mis estudiantes y a todas las personas para las que mi trabajo investigativo ha sido motivo de diálogo y confrontación.

A mi tutora Ivoneth Lozano que con sus consejos no dejó que yo desistiera y quien me brindó senderos de reflexión permanente. A la docente Sandra Quitián quien La virgen me la presentaba en el camino para darme su aliento para continuar.

Nota de aceptación

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá, D.C. Julio 30 de 2018.

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. 92/ 2018

ASPECTOS FORMALES

Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría
Tipo de impresión	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	Las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el aula.
Autor	Carmen Rosa González Mongua
Directora	Ivoneth Lozano Rodríguez

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

Palabras - clave	Interacciones verbales, oralidad, inclusión, proyecto de aula.
Descripción	Trabajo de investigación de tipo cualitativo enmarcado en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. El objetivo de investigación se centró en fomentar la construcción de procesos de interacción verbal oral que permitan el reconocimiento de la diversidad de población en el aula de clase en igualdad y equidad de condiciones. El estudio se realizó en un periodo de dos años en el Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, ubicado en la localidad Ciudad Bolívar con una población de 35 estudiantes de los grados 9º y 10º. Desde el carácter de investigación cualitativa, paradigma interpretativo y el diseño de investigación acción, este trabajo permitió describir los avances de los estudiantes a través de la implementación de un proyecto de aula cuyo objetivo apuntó a la cualificación de modalidad oral a través de un ejercicio de interacción verbal situada, contextual e intencionada que buscó fomentar en los estudiantes su carácter de interlocutores reconocidos en su diversidad.
Fuentes	Entre los autores consultados para la elaboración del presente trabajo se destacan: Gumperz, J. (1985), (1988), Orechionni, K. (1988), Hymes D. (1972), Sacks, Schegloff & Jeferson (1974, Ong W. (1987), Bajtín (1977), Voloshinov (1999), Goffman (1964), Skliar (2008), Sacristan (1999), Arnaiz (2003). Meléndez (2004), Onrubia (2004), Calsamiglia & Tusón (1999), Jolibert, J. (2005).
Contenidos	Se presenta el desarrollo del proceso investigativo en cinco capítulos. El primer apartado evidencia el origen de investigación

	<p>iniciada en la lectura etnográfica del contexto que lleva al planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y los antecedentes. En el segundo capítulo, se relacionan los elementos teóricos que fundamentan la propuesta de investigación, partiendo desde el campo de la oralidad, entendida como una actividad lingüístico-discursiva junto con los estudios realizados en el campo de interacciones verbales orales y atención a la diversidad en el aula. En el tercer acápite, describe la metodología implementada, cuya intención es aportar una posible solución a la problemática planteada, para ello desde el Paradigma interpretativo, con enfoque Cualitativo y diseño de Investigación- Acción, se asume un Proyecto de Aula. A continuación, se presentan los resultados de intervención en el aula con el respectivo análisis y discusión. Por último, al presentar las conclusiones este trabajo investigativo comparte al lector las reflexiones sobre los avances y dificultades encontradas a lo largo de esta propuesta, dejando camino abierto a nuevas investigaciones.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Esta investigación se situó desde la perspectiva del paradigma interpretativo para comprender e interpretar la realidad a partir de los significados. Desde el enfoque cualitativo, se posibilitó el acercamiento en su contexto natural para la interpretación de los hechos. Finalmente, al optar por la Investigación-Acción, hizo viable la participación y reflexión de todos los involucrados en el proceso investigativo.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Los resultados de esta propuesta en términos de intervención en el aula confirmaron que la oralidad es un proceso de construcción. Apoyada en un proyecto de aula con metodología flexible, el trabajo investigativo tuvo en cuenta los intereses, necesidades y características diferenciadoras de los estudiantes. Se creó así, un espacio significativo, cooperativo, solidario, comprometido con la diversidad de población que está inmersa en el aula para generar interacciones verbales orales cada vez más situadas, contextuales e intencionadas. Se ratificó que el docente puede contribuir en el desarrollo de la capacidad de adaptación que pueden llegar a alcanzar los estudiantes ante las nuevas situaciones comunicativas, si se les ofrece marcos educativos que amplíen su competencia comunicativa, la cual los hace miembros de una determinada comunidad, y les facilita la participación en diferentes situaciones de interacción verbal.</p>

Resumen

Esta investigación titulada *Las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el aula* muestra la importancia de promover interacciones verbales como prácticas discursivas situadas, contextuales e intencionadas que promueven el reconocimiento de población diversa que circunda en el aula. Este proceso se realizó con estudiantes de secundaria ciclo IV, del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, localidad Ciudad Bolívar. La investigación se instauró desde el enfoque de investigación cualitativa y el paradigma interpretativo, con un diseño de investigación acción, el cual permite indagar la realidad e identificar un problema relacionado con las dinámicas de oralidad en relación con las interacciones verbales orales y la manera como éstas vinculan el reconocimiento de la población diversa, así como la transformación de las prácticas que la docente investigadora alcanzó.

Palabras clave: interacciones verbales, oralidad, inclusión, proyecto de aula.

Abstract

This research titled the verbal interactions. An option to recognize and to promote diversity in the classroom, show the importance of promoting verbal interactions as situated, contextual and intentional discursive practices that promote recognition of the diverse population that is in classroom. This process was conducted with high school, CEDID Guillermo Cano Isaza. The research was established from the perspective of qualitative research and the interpretive paradigm, with in action research design, which allows the analysis of the reality from which the problem arises, that of orality practices in relation to interactions verbal and how they link the recognition of the diverse population, as well as the transformation of the practices of the research teacher.

Keywords: verbal interactions, orality, inclusion, classroom project.

Tabla de contenido

	“Pág”
Introducción	1
1. Problema de investigación	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Antecedentes de la investigación	8
1.2.1 La oralidad como una práctica lingüístico-discursiva	9
1.2.2 La interacción verbal como práctica discursiva	11
1.2.3 Consideraciones sobre diversidad	14
1.3 Delimitación del problema de investigación	17
1.3.1 Prestigio de la lengua escrita sobre lo oral	19
1.3.2 Considerar los aspectos didácticos de la oralidad como una habilidad natural que no requiere preparación	20
1.3.3 En la clase no se habla, se escucha al docente	21
1.3.4 La diversidad existe, sin embargo, es bueno que en el aula se mantenga la normalidad	25
1.4 Pregunta de investigación	28
1.4.1 Sub-preguntas	28
1.5 Objetivo General	29
1.5.1 Objetivos Específicos	29
1.6 Justificación	30
2. Referentes Teóricos	33
2.1 La oralidad como actividad discursiva de la lengua	33
2.2 Las interacciones verbales orales posibilitadoras del reconocimiento y participación de la diversidad	36
2.2.1 Acerca de la interacción verbal oral	36
2.2.2 La interacción verbal una práctica social y cultural	38
2.2.3 Componentes de interacción verbal oral	39

	“Pág”
2.2.4	Organización dinámica de la interacción verbal oral 44
2.2.5	Las interacciones verbales como procesos de negociación 47
2.3	La población diversa en el aula 50
2.3.1	Educación en y para la diversidad 51
2.3.2	La diversidad en las Políticas Públicas 55
3.	Referentes Metodológicos 58
3.1	Paradigma 58
3.2	Enfoque investigativo 59
3.3	Diseño investigativo 59
3.4	Fases de la investigación 61
3.4.1	Primera fase: Exploración del problema 61
3.4.2	Segunda fase: Construcción del plan de acción 62
3.4.3	Tercera fase: Puesta en marcha del plan de intervención 62
3.4.3.1	Etapas del proyecto de aula: “El retorno de la voz incluyente en el aula” 64
3.4.3.2	Planeación general del proyecto de aula 65
3.4.4	Cuarta fase: Evaluación del proceso y discusión de resultados 67
3.5	Instrumentos 68
3.6	Población 69
4.	Análisis y Discusión de los Resultados 71
4.1.	Etapa 1: Planificación del proyecto 71
4.1.1	Momento 1: Definición del tema de interés 72
4.1.1.1	Organización de la interacción verbal oral plurigestionada 73
4.1.1.2	Educación en y para la diversidad en el aula 76
4.1.2	Momento 2: Negociación del tema de interés 80
4.1.2.1	La pregunta un mecanismo de gestión en las interacciones verbales orales 80

	“Pág”	
4.1.2.2	Diversificar las actividades, una opción para Educar en y para la Diversidad	86
4.1.3	Momento 3: Definición del problema	88
4.2	Etapa 2: Desarrollo del proyecto	90
4.2.1	Momento 1: Búsqueda y selección de la información	91
4.2.2	Momento 2: Planificación y ejecución del panel de expertos	91
4.2.3	Momento 3: Elaboración de un guion como base para la producción oral en el panel de expertos	91
4.3	Análisis de las categorías de la etapa 2	92
4.3.1	Organización de la intervención verbal oral	92
4.3.2	Las interacciones verbales un proceso de gestión bidireccional y simétrico	97
4.3.3	Educar en y para la diversidad, el trabajo entre iguales	101
4.4	Etapa 3: Culminación del proyecto	104
4.4.1	Organización de la interacción verbal oral, un proceso dialógico	105
4.4.2	Educar en y para la diversidad, una tarea colectiva	108
4.5	Etapa 4: Evaluación conjunta	109
5.	Conclusiones	115
	Bibliografía	121
	Lista de Anexos	131

Lista de Tablas

		“Pág”
Tabla No. 1.	Componentes de interacción verbal	39
Tabla No. 2.	Propuesta de la intervención: “EL RETORNO DE LA VOZ INCLUYENTE EN EL AULA”	66
Tabla No. 3.	Categorías y subcategorías de la investigación	67
Tabla No. 4.	Etapa 1: Planificación del proyecto	72
Tabla No. 5.	Convenciones	73
Tabla No. 6.	Etapa 2. Desarrollo del proyecto de aula	90
Tabla No. 7.	Etapa 3: Culminación del proyecto	104
Tabla No. 8	Pautas de evaluación	110
Tabla No. 9	Lista de cotejo para evaluar la planificación del proyecto “la voz Incluyente en el aula”	111
Tabla No. 10	Autorreflexión en la evaluación	113

Lista de Figuras

Figura No. 1	Estructura de proyecto de aula desarrollado en el proceso de Intervención	65
Figura No. 2	Caracterización de la población	70

Introducción

Esta investigación se concibe desde la línea de investigación Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y se realizó a través del proyecto de aula: “El retorno de la voz incluyente”. Para este caso específico, el proyecto plantea como finalidad la reflexión investigativa y pedagógica alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de modalidad oral de lengua, su interés por el trabajo reflexivo en torno a las interacciones verbales orales y cómo éstas favorecen el reconocimiento y participación de todos los estudiantes en equidad e igualdad de condiciones.

Por lo anterior, al investigar las interacciones verbales se amplía el marco normativo que presenta al aula como el microcosmos donde la voz del docente ha eclipsado con su primacía unidireccional, directiva, y jerárquica el papel del estudiante, subrayando el gran abismo que se forma entre las situaciones comunicativas que se manifiestan en la realidad del estudiante y aquellas que la escuela propone. En este sentido, esta investigación recurre al trabajo desde los procesos de enseñanza y aprendizaje que vinculen intercambios comunicativos caracterizados por la bidireccionalidad y la reciprocidad de los interlocutores que participan en ella y relativiza la importancia que en el aula de ciclo IV grado noveno.

Aunque en Colombia se han realizado avances para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, en sus políticas educativas todavía persiste una resistencia por trabajar sus procesos en forma sistematizada y planificada. Específicamente, la lectura etnográfica del contexto realizada en la institución colegio Cedit Guillermo Cano Isaza I.E.D., arrojó el evidente prestigio que tiene la lengua escrita como actividad discursiva en el aula, dejando la oralidad relegada a un segundo plano, cuyo carácter natural e improvisado carente de procesos de planificación, seguimiento y sistematización ha prevalecido en el ejercicio de enseñanza de lengua en el aula. Desde esta preocupación, surgió la pregunta de investigación: ¿De qué manera la interacción verbal en el aula promueve procesos de inclusión que permitan el

reconocimiento de la población diversa en condiciones de equidad, igualdad de oportunidades en las niñas, niños y jóvenes de ciclo IV?

Esta pregunta condujo a pensar y replantear nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de modalidad oral con los estudiantes, que posibilitaran la visibilización y atención de necesidades para el restablecimiento de la palabra, a la vez que se contrarrestara la visión reduccionista de atención a la diversidad en el aula.

En su organización, el presente documento desarrolla cinco capítulos: El primero, evidencia el origen investigativo desarrollado a través de una lectura etnográfica del contexto que lleva al planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos junto con los estudios realizados en el campo particular de oralidad, interacciones verbales y atención a la diversidad en el aula.

En el segundo capítulo, se relacionan los elementos teóricos que fundamentan la propuesta de investigación, partiendo desde el campo de modalidad oral, entendida como una actividad lingüístico-discursiva, constructora de subjetividad, la intersubjetividad, y el conocimiento del mundo, siguiendo los postulados de Bajtín (1977) y Ong (1987). En cuanto a las interacciones verbales que se asumen para esta investigación como prácticas sociales y culturales se apoya en los referentes de Dell Hymes (1972), Gumperz (1982) y Kerbrat Orecchionni (1997). Por último, se formulan los referentes teóricos sobre diversidad, que como valor y principio educativo acoge las características inherentes al ser humano que hacen de los individuos seres diferentes, para ello se vale de ideas de Skliar (2007), Gimeno (2000), Arnaiz (2003), Onrubia (2004).

Un tercer punto que desarrolla esta investigación es la metodología implementada, cuya intención es aportar una posible solución a la problemática planteada. Para ello desde el Paradigma interpretativo, con el enfoque Cualitativo y diseño de Investigación- Acción, se asume un Proyecto de Aula, de tal suerte que los resultados de esta propuesta den cuenta del proceso reflexivo sobre las interacciones verbales que se gestan en el aula entre docente–estudiante y estudiante–estudiante y la

posibilidad de estas de vincular la participación y el reconocimiento de población diversa en el aula.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de intervención con el respectivo análisis y discusión, segmentada estructuralmente en cuatro grandes etapas: planificación, desarrollo del proyecto, culminación y evaluación conjunta, la cual se fundamenta en la reorientación de prácticas pedagógicas para promover las interacciones verbales a la vez que acoge las diversas voces de población escolar en un ejercicio constante de participación.

Por último, al presentar las conclusiones este trabajo investigativo comparte al lector las reflexiones sobre los avances y dificultades encontradas a lo largo de esta propuesta, dejando un camino abierto para que nuevas investigaciones enruten su discusión alrededor de temas álgidos como es el reconocimiento de diversidad en procesos de interacción verbal.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La oralidad se constituye en una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo. Desde esta perspectiva, es entendida como modalidad de realización del lenguaje humano multifuncional y dinámica, es decir, un sistema de configuración de sentido que involucra los procesos de hablar y escuchar necesarios en las acciones de interpretación y producción de significación.

Desde la función cognitiva del lenguaje y que según Halliday (1993), “El lenguaje no es un dominio del conocimiento, [...], el lenguaje es una condición para la cognición humana; es el proceso por medio del cual la experiencia se vuelve conocimiento”(p. 94) la oralidad como modalidad de lengua permite construir conocimiento a través de interacción y el procesamiento de información; es decir, que la oralidad se sitúa como constructora de subjetividad e intersubjetividad, porque a la vez que posibilita la expresión del pensamiento y la producción de saberes, de igual forma favorece la toma de conciencia del lugar que se ocupa en la sociedad en términos de reciprocidad.

En cuanto a la función interactiva del lenguaje, la oralidad participa directamente en la elaboración y el mantenimiento de relaciones entre los miembros de una comunidad mientras que, en la función estética su carácter lúdico y creativo, permea el ingreso de personas al mundo cultural al sumergirlas en la recreación de su propia realidad.

Se entiende de esta manera que el lenguaje con significado y sentido permite a los sujetos involucrarse como seres sociales a través del habla, convirtiéndose en la herramienta fundamental para reconocer las condiciones de comunicación al vivir las implicaciones de interacción como parte de un grupo social. Por tanto, la oralidad se construye conjuntamente en las prácticas sociales que los seres humanos realizan, en términos de Ong (1897) “[...] la palabra hablada proviene del interior humano y hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos

estrechamente unidos” (p.77). Lo anterior indica que la oralidad se especializa en contextos de interacción verbal, que la ubican no sólo como una modalidad del lenguaje sino como una práctica lingüístico - discursiva que articula sujetos, contextos de realización, dominios semióticos diferentes, y que “[...] proyecta al hablante no sólo como individuo sino como miembro de un grupo social” (Abascal, 1997, p.86).

De este modo, la interacción verbal oral se constituye en elemento integrador de la palabra que junto con otros códigos posibilitan la realización de acciones comunicativas entre dos o más participantes a través de los canales verbales, no verbales y paraverbales. La interacción verbal oral realizada entre estudiantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio ocurre en escenarios donde se posibilita la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual con propósitos determinados, y que tal como lo plantea Voloshinov (1999),

[...] la verdadera realidad del lenguaje no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el habla monologal aislada, ni el acto psicológico de su realización, sino el hecho social de la interacción verbal que se cumple en uno o más enunciados. La interacción verbal, entonces, es la realidad fundamental del lenguaje (p.123).

La interacción verbal oral así entendida implica una coparticipación entre el hablante y un interlocutor, mediante influencias recíprocas en cooperación mutua. Si la mirada se traslada al aula, la interacción verbal oral ocurre entre estudiante y profesor, estudiante y estudiante, lo mismo que entre este y el grupo, cada uno con sus propias características, necesidades y diferencias, que responden a una diversidad de particularidades inherentes al ser humano que los hace únicos. Gimeno (1999), al referirse a este aspecto expone “La diversidad no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que en muchos casos lo es de poder y llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales” (p.67).

En este sentido, hablar de interacción verbal oral implica reconocer el flujo de intercambio verbal y no verbal que se da entre interlocutores con características diversas cuyo objetivo es un encuentro común de comunicación.

En el aula la confluencia de población diversa es una realidad, a ella llegan estudiantes de diferentes lugares de procedencia, con distintos ritmos de aprendizaje, con intereses particulares o con habilidades distintas.

Por tanto, la diversidad situada teóricamente, nace como consecuencia de una dinámica ideológica de la sociedad moderna y sus contradicciones (Essomba, 2003). Para comprender su sentido, es necesario acudir a tres puntos de vista: epistemológico, sociológico y ético. En primer lugar, desde el plano del conocimiento, la diversidad alude a las múltiples dimensiones en las cuales los sujetos presentan diferencias en función de contextos diferenciados y diferenciadores; teorías como la antropología, la psicología profundizan este enfoque. Desde un ámbito sociológico, la diversidad es el elemento estructural que le da sentido a características propias sociales modernas como la diferenciación, la individualización y la fragmentación social. En tercer lugar, la dimensión ética que implica la diversidad alude al componente de ciudadanía con igualdad de derechos a los cuales se les reconoce sus diferencias.

Los anteriores elementos permiten definir la diversidad en el aula como el reconocimiento de características diferenciadoras fruto de los distintos contextos de desarrollo y aprendizaje en los cuales se encuentran inmersos los seres humanos, para este caso en particular, los estudiantes. Este concepto que atañe a la multiplicidad de realidades conlleva intrínsecamente una orientación de educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad que buscan garantizar el bienestar de los estudiantes a través del mejoramiento de oportunidades de participación en prácticas de interacción verbal oral. En síntesis, asume el total de los estudiantes que ingresan al aula.

Desde la cultura escolar, entendida como “Los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de una comunidad escolar” (Stolp, 1994, p. 1), al hablar de diversidad requiere estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que éstas sean cada vez menos segregadoras y deshumanizantes. Lo anterior implica asumir retos de trabajo interdisciplinar con proyectos que incluyan a todos y todas las

estudiantes para que se puedan eliminar las barreras sociales que hasta ahora han impedido que niñas, niños y jóvenes puedan participar en la construcción conjunta del conocimiento por la falta de atención y reconocimiento de sus características particulares en un clima de cohesión y respeto.

Es importante a esta altura establecer la relación que existe entre diversidad y la educación inclusiva. Al abordar la educación inclusiva tal y como en su momento la UNESCO (2017) lo propuso, al presentar la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación:

Hace posible que un grupo diverso de estudiantes reciban la educación juntos, ya que los y las estudiantes no necesitan estar en la misma fase de aprendizaje o que el docente les imparta la misma educación. Más bien, pueden trabajar a su propio ritmo y a su manera, dentro de un marco común de objetivos y actividades. Este enfoque también fomenta un sentido de pertenencia a una comunidad y un entendimiento compartido de los valores clave y de la ciudadanía global, un sentimiento de ser parte de una comunidad más amplia y común de la humanidad (p. 19)

Se considera así, la educación inclusiva como un medio de asegurar que todos los estudiantes tengan los mismos derechos de acogida para recibir una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales, articulada en procesos de enseñanza y aprendizaje planificadas y estructuradas pensando responder a la diversidad de los y las estudiantes.

Los anteriores elementos se convierten en el centro de trabajo para abordar las interacciones verbales que posibiliten el reconocimiento e incorporación de esta población en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. La inclusión de población diversa requiere estructurar procesos educativos que atiendan tanto a la diferencia, como a las necesidades de todos los estudiantes que están en la clase. Por tanto, implica entre otros, la integración de contenidos que partan de sus intereses, el uso oral en situaciones concretas, el trabajo en equipos. Por consiguiente, esta investigación compromete un trabajo de construcción de sentido en las interacciones que suscitan en el aula entre docente- estudiante, estudiante- estudiante y que favorecen los procesos de inclusión de población diversa.

El problema en la escuela en relación con lo anteriormente expuesto alude a la necesidad del reconocimiento en el aula de población diversa que hasta el momento se viene desatendiendo por diferentes razones y que por tanto pueden llegar a presentar dificultades de aprendizaje.

Tradicionalmente, la educación ha tendido a estandarizar sus prácticas visualizando las diferencias individuales como obstáculos imposibles de superar. Al olvidar que los y las estudiantes son distintas en intereses, estilos cognitivos y afectivos, en conocimientos, entre otras, se perpetua la realización de clases magistrales donde el docente es quien lleva la mayor carga discursiva en el aula, el estudiante que pide o acapara la palabra es a quien se le escucha, mientras que quien no se atreve a solicitarla permanece todo el tiempo callado, excluyendo su participación y reconocimiento en el aula. Las restringidas intervenciones orales de los estudiantes surgen de manera no planificada, con un alto grado de dependencia respecto a las decisiones del docente y con poca organización del flujo comunicativo de los turnos de intercambio comunicativo.

Estas razones, generan la necesidad de replantearse acciones estratégicas de trabajo en el aula que amplíen las perspectivas educativas para establecer prácticas de enseñanza y aprendizaje flexibles y de apoyo mutuo que fomente el éxito de todos los estudiantes donde los procesos de interacción verbal oral cobren sentido como construcciones conjuntas, intencionadas, contextualizadas y situadas.

1.2. Antecedentes de la investigación

Frente a la situación problema se referencia la documentación que sirvió de base para la comprensión del campo objeto de estudio, prestando especial atención a la exploración del estado actual de investigaciones en torno a las circunstancias pedagógicas de la oralidad, las interacciones verbales y su relación con los procesos de inclusión de población diversa; para lo cual se realiza un rastreo de 27 documentos (10 tesis de maestría, 8 tesis doctorales, 10 artículos investigación), editados en países como Colombia, España, Chile, Argentina y México en un lapso comprendido entre los

años 2011 y 2016. De esta manera se presentan las investigaciones agrupadas en torno a las categorías planteadas en la pregunta de investigación.

1.2.1. La oralidad como una práctica lingüístico - discursiva

La preocupación inicial fue indagar sobre las producciones investigativas que hiciesen alusión al papel de modalidad oral en la enseñanza y aprendizaje en contextos escolares, es decir que se debía recurrir a los trabajos que consideraran la oralidad como objeto de estudio reflexivo y progresivo constante en contextos de interacción y participación.

Con este fin, se inicia revisando el trabajo de Gutiérrez (2014), en **“Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana**, quien orienta su interés investigativo hacia las concepciones de los docentes en torno a la enseñanza de oralidad y que la llevan a plantear la desarticulación existente entre los marcos epistemológicos, disciplinares y metodológicos para la enseñanza de lengua oral. Dentro de este estado de causales, destaca: a) La prioridad que la escuela alude al trabajo pedagógico de modalidad escrita descuidando la enseñanza de lengua oral formal; b) ausencia de una enseñanza progresiva y sistemática de oralidad anudado a la falta de conciencia y profundidad al abordar aspectos lingüísticos y discursivos, c) desconocimiento de tópicos en torno a la planeación y producción de actividades orales; d) ausencia de programas de investigación sobre formación docente en didáctica oral. Esta investigación abre un abanico de posibilidades para que los docentes de Lengua Castellana puedan reflexionar sobre su práctica pedagógica y pensar la oralidad como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Al recoger las voces autores como Lomas (2002) y Vilá (2001), esta propuesta prioriza la necesidad de recobrar el carácter comunicativo que poseen las aulas de clase y los distintos usos de lengua en el ámbito académico.

La anterior investigación se complementa con el trabajo de Martínez (2012) **“El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza del aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación**. Esta tesis doctoral española, ofrece un marco teórico para la oralidad.

Esta propuesta basa la conceptualización oral desde los postulados de Ong (1987), y Abascal (2002), del primero retoma la posibilidad que tiene la oralidad secundaria como ejecutora de canales de comunicación y desde Abascal, el rescate del carácter expresivo en una perspectiva social que interrelaciona individuos y cultura. Igualmente, para la presente investigación ofrece un repertorio teórico y metodológico para abordar la comunicación oral desde tres competencias comunicativas: la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción verbal.

En cuanto a las investigaciones que abordan propuestas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua oral en Lamoroux (2010), **“El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas”** con su aporte trasciende las concepciones manifestadas anteriormente por los docentes al plantear la posibilidad de planeación e implementación de tres situaciones didácticas (cuento, dilema y juego) basadas en los formatos de actividad oral de acuerdo con los tres propósitos para el desarrollo de lengua oral propuestos por Vilá (2001): hablar para gestionar, hablar para aprender y hablar para aprender a hablar mejor. Esta propuesta hace hincapié en la incidencia que el discurso del docente implica en el favorecimiento de intervenciones orales de los estudiantes.

En esta misma línea, pero enfocando su atención en el proceso de enseñanza, la propuesta de Cáceres (2016), **“Usos comunicativos de la lengua oral en maestras de ciclo uno del IED Antonio Van Uden”**, centra su interés en el análisis de percepciones que los docentes de primer ciclo aluden a los usos orales que se desarrollan en el aula. Estas concepciones sobre las prácticas orales giran alrededor de una considerada prelación otorgada a la modalidad escrita en deterioro de lo oral. De la anterior, expone a partir de análisis del contexto en el aula, el carácter improvisado e innato con el cual se le ha abordado su praxis en el aula. Por tanto, el trabajo investigativo parte inicialmente de reconocer la expectativa que la oralidad ha generado en los docentes de ciclo uno, como herramienta de interacción que permite al sujeto acceder a la comunicación, entablar relaciones sociales y al mismo tiempo desarrollar procesos de aprendizaje. Presenta, alternativamente, tanto las estrategias

necesarias para la cualificación de prácticas docentes como la de los desempeños de los estudiantes. Entre estas últimas, la propuesta propone fomentar oportunidades de participación, regulación de comunicación oral, rutinas orales de clase, fomento al metalenguaje, entre otras.

Por su parte, Cortes (2014), en **“La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños de transición del Colegio Usaqué los Cedritos, Institución Educativa Distrital”**, presenta una reflexión teórica y metodológica que busca potenciar la expresión oral en los niños de preescolar. Para esta investigación interesa el camino que recorre la puesta en marcha del proyecto de aula, que plantea como objetivo, generar espacios para que los estudiantes se expresen de forma oral, incorporando diversas interacciones significativas orientadas hacia el desarrollo de los procesos comprensión (la escucha) y la comprensión oral (el habla), como herramientas para la construcción de identidad, seguridad y sentido de pertenencia social de primera infancia.

Las anteriores investigaciones se caracterizan por compartir referentes teóricos, aspectos metodológicos y categorías de análisis que son importantes para la actual investigación. Con respecto a los referentes teóricos, las investigaciones basaron su estudio en autores como Ong (1987), para ubicar las culturas orales, tanto primaria como secundaria; con Vilá (2003,2005), Camps (2005), Cazden (1998), Tusón (1994), Nussbaum (1995) y Cros (2003), se visualiza la representación del aula como un microcosmos donde se recrean hábitos diversos de comunicación e interacción a través del uso oral en su multifuncionalidad, donde los estudiantes son sujetos activos y participativos. En cuanto a los aspectos metodológicos, el enfoque cualitativo, la Investigación acción, y el trabajo por proyectos son métodos recurrentes. Otro rasgo coincidente son las categorías de análisis que implicaron el estudio de lengua oral formal, la competencia oral, la competencia comunicativa y la interacción verbal.

1.2.2 La interacción verbal como práctica discursiva

Para esta categoría es importante destacar dos grupos de tesis, el primero basa sus aportes en los enfoques teóricos de sociolingüística interaccional a partir de los aportes

de Jhon Gumperz (1988) y Dell Hymes (1972); el segundo grupo retoma los postulados de teoría de enunciación planteados por Kerbrat-Orecchioni (1997) y Vión (2000).

Desde la primera clasificación se toma el trabajo de González & León (2009), denominado **“Socialización cognitiva en el aula de clase vista a través de la interacción verbal”**, donde se examina la interacción verbal en relación con la socialización que conlleva la formación y desarrollo de cognición en el salón de clase. Para ello, al tomar los planteamientos de Shaffer (1989), compara los tipos de interacción verbal monódica e interaccional que se suscita entre docente y estudiantes. En la primera, una situación monódica, el docente asume el rol activo de emisor y el estudiante el pasivo de escuchar. En el segundo caso, la interacción es diádica que requiere participación de ambos agentes. Con los aportes de Gumperz (1988) y Cook (1988), esta investigación indica que mediante la interacción verbal es posible provocar un proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual la apropiación del conocimiento consista no sólo en la posesión de un objeto sino en la construcción de herramientas culturales para establecer proceso de interacción verbal oral.

Específicamente, Carmona (2009), propone en **“Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: las interacciones de atención al usuario extranjero”** la reflexión sobre los constituyentes interaccionales verbales susceptibles de producir acuerdo o desacuerdo entre hablantes que no comparten una misma lengua pero que comparten intereses mutuos. Parte de los planteamientos de Gumperz (2001), en torno a la teoría sociolingüística interaccional, lo mismo que la etnografía de comunicación de Dell Hymes (1971). Aborda, por tanto, los procesos de interacción verbal que conllevan al análisis de convenciones contextualizadoras, alternancia de turnos, organización de secuencias y marcadores del discurso que son puestos en consideración por los hablantes. Realiza una exploración que deja entrever la importancia relacionada con la identidad social y creación de lazos de unión interpersonal en la construcción de significados en ámbitos de producción, recepción y negociación de los discursos.

El anterior postulado es ampliado desde el marco metodológico con la propuesta de Vásquez (2009) **“La interacción en el aula de la telesecundaria: el papel del**

docente ante la inserción de los nuevos materiales en la asignatura de español, Análisis del discurso. Interacción verbal y procesos culturales” en ella se toma el concepto de inferencia y claves de contextualización de Gumperz (1988), para presentar una propuesta de intervención en el aula donde se posibilite ampliar los márgenes de interacción, cuyos límites sobrepasen el papel controlador del maestro en el aprendizaje de los estudiantes y se acoja la relación dual docente- estudiante y estudiante-estudiante.

En Garzón, Ordoñez & Palacios (2009), **“Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno en los grupos de estudiantes de I, II y IV semestres de la licenciatura en pedagogía de la educación de la Pontificia Universidad Javeriana”**, se verifica la interacción como un proceso recíproco y de mutua dependencia que exige compromisos entre los participantes donde el contexto es fundamental para el encuentro. Esta investigación hace especial énfasis en los aspectos pragmáticos, psicosociales y paraverbales del discurso oral. Realiza un aporte importante a partir del diálogo como construcción discursiva identificando los factores que le son intrínsecos como el interés, el respeto, la confianza, la afectación, a la vez que le reconoce aquellos extrínsecos asociados al ambiente físico del aula, la gestión propia producto de interacciones entre docente- estudiantes junto con los que se producen entre estudiante- estudiante, como normas y compromisos de reciprocidad

En cuanto, a las investigaciones que fundamentan sus postulados en la teoría de enunciación, se toma el trabajo de Barros (2011) **“La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico”**. Este trabajo presenta un estudio sobre la cortesía valorizadora como una actividad comunicativa encaminada a producir la elevación de imagen del interlocutor. Para ello, presenta la interacción verbal como la unidad de análisis básica en una situación dialógica y recurre a los aportes de Kerbrat Orecchioni (1996), para indicar dos usos diferentes pero complementarios del término interacción: por una parte, como proceso, por la influencia mutua que ejercen entre sí los participantes, y por otra, el de objeto, por las reacciones que se gestan entre estos. En consecuencia, esta actividad pone en relación un enunciador y a un enunciatario gestores de interacción verbal, con

derechos y obligaciones donde la cortesía se convierte en reguladora de distancia social de los participantes. Estos aportes se convierten en material valioso para la presente investigación ya que analizan aspectos como contrato conversacional, imagen social, gestión de turnos de interacción verbal, características de modalidad oral, entre otros

Sin embargo, esta investigación aclara que la interacción como objeto de estudio resulta compleja, principalmente porque es difícil definir los límites de interacción verbal. Para aclarar este aspecto el trabajo Milland (2006) "**Funciones comunicativa y de cortesía del conector: en todo caso, en las interacciones verbales**". Ofrece un inventario estructurado de los elementos asociados a la interacción verbal y un análisis a partir de sistema de alternancia de turnos en la comunicación junto con los derechos y deberes que le competen. Deja entrever el uso del conector **en todo caso**, el cual es utilizado por los hablantes como elemento señuelo de apropiación de turnos de palabra, con función comunicativa y de cortesía. A partir de los planteamientos de Kerbrat-Orecchioni (1998), esta propuesta ofrece una clasificación de los componentes de base de una interacción verbal, desde el contexto, el material semiótico y las reglas de conversación.

En consonancia con los planteamientos correspondiente al grupo previo de investigaciones, ofrecen aportes valiosos para abordar el presente trabajo, elementos como componentes de interacción verbal, procesos de gestión, turnos de interacción, enriquecen el cimiento investigativo . Sus referentes teóricos se soportan en autores como Gumperz (1988), desde la teoría sociolingüística interaccional, Hymes (1972) en la teoría etnográfica de comunicación y Kerbrat-Orecchioni (1997) con la teoría del análisis conversacional.

1.2.3. Consideraciones sobre diversidad

Gestionar la diversidad como categoría de investigación responde a cómo las interacciones verbales orientan su praxis hacia los procesos de atención y reconocimiento de los y las estudiantes que habitan el aula de clase; a continuación, se

realiza un rastreo de propuestas donde la diversidad es puesta en consideración desde los mecanismos de participación.

Es así como el trabajo de Medina (2009) “**Las formas de interacción y diálogo maestro–alumno con discapacidad intelectual en clases de español**”, presenta una propuesta basada en el texto “Declaración de Salamanca” (UNESCO 1994) para formular un modelo de integración educativa en el aula. Este trabajo define el diálogo como una práctica discursiva oral cuyo propósito es la negociación de significados y la construcción de un conocimiento común que le permite al docente introducir contenidos más complejos que los alumnos aprenden mediante comprensión y producción oral, a través de implementación de estrategias como la predicción, organización, habilidades para resumir, evaluar y monitorear.

Por su parte Hernández, Saavedra & Ortega (2014), con su propuesta “**Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva**”, realiza un balance de los avances, limitaciones y desafíos de prácticas docentes orientadas a la inclusión de población diversa de escuelas regulares de dos ciudades peruanas Lima y Cusco. Este trabajo aborda desde el estudio de caso, la valoración de diversidad a partir del conocimiento y comprensión del otro, con la realización de talleres de sensibilización guiados por docentes dirigidos a compañeros del aula y padres de familia. Frente a la diferenciación entre inclusión e integración indica la necesidad de cambiar el paradigma del proceso de incorporar física y socialmente dentro de una escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto. Propone prácticas inclusivas para beneficiar población vulnerable y sensibiliza a docentes para asumir una conciencia de respeto hacia los derechos que le subyacen a las personas con necesidades de atención particular que genera la diversidad.

Como los desfases entre el nivel discursivo y el nivel aplicativo de los procesos de inclusión siguen prevaleciendo en los procesos de enseñanza, el trabajo investigativo elaborado por la autora española Chiner (2011), “ **Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el**

aula” pretende poner en relieve el relevante papel de percepciones y actitudes de los docentes en el plano inclusivo. Soportada en teóricos como Latham & Griffin (2000), esta investigación asume la inclusión como un principio de igualdad y equidad que requiere una modificación en el currículo y en las experiencias pedagógicas que se suscitan en el aula. Estas prácticas implican modificar los esquemas de enseñanza y aprendizaje que reconozcan al grupo-clase como un todo. La atención para la inclusión de población diversa en el aula está determinada por un redireccionamiento de las prácticas hacia el aprendizaje cooperativo, un agrupamiento flexible, el apoyo entre compañeros y la cualificación de praxis educativa.

Frente al análisis sobre las políticas públicas de Diversidad Cultural, el trabajo de Martínez & Rodríguez (2012), **“Universidad y Diversidad Cultural. Diálogos imperfectos”** toma el concepto suscitado en La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Experiencias Culturales de la UNESCO (2005) sobre diversidad cultural, como una característica esencial humana y un factor clave del desarrollo. Así mismo, retoma el reconocimiento otorgado por la Constitución Política de Colombia (1991) al concepto de diversidad; en primer lugar, al señalar que la educación es un derecho, un servicio público con función social, en segundo lugar, el respeto por el desarrollo de identidad cultural (Artículo 67 y 68). Dicha investigación, despliega el abanico de posibilidades para el tratamiento de diversidad cultural, lo cual se traduce en normas y políticas sobre Diversidad. Como dato específico desarrolla la Atención Diferencial, para la apropiación y ejercicio de los derechos culturales, el fortalecimiento del enfoque diferencial y las acciones afirmativas que contribuyen al reconocimiento y el respeto por la identidad e integridad cultural de los grupos pertenecientes a los pueblos indígenas, poblaciones afrocolombianas, palenqueras raizales, el pueblo gitano o rom, y los grupos en situación de vulnerabilidad socialmente diferenciados. Hace énfasis especial a las mujeres cabezas de hogar, los jóvenes y la primera infancia, sin desconocer los demás grupos poblacionales. Igualmente, genera una aproximación al deber ser de toda educación superior, indicando la necesidad de amplitud en los campos de referencia para la comprensión del significado coligado al concepto diversidad cultural.

Para la presente investigación esta propuesta contribuye a fortalecer el interés que se tiene frente a la idea de diversidad como un valor que conlleve a prácticas pedagógicas encaminadas a prevenir cualquier accionar excluible o discriminatorio; a la vez que presenta una elaboración conceptual diferenciadora a nivel significativo de términos como diversidad, diversidad cultural, desigualdad. Se basa en autores como Gimeno (1999) y Walsh (2008), entre otros.

Como una respuesta de formación pedagógica para potenciar la escuela inclusiva de diversidad la investigación de Martínez (2013), **“La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad. Propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y de excelencia”** propone un análisis y reflexión crítica sobre la cualificación en la formación docente para dar respuesta con criterios de calidad a la diversidad en el aula. Plantea, este trabajo, un marco teórico sobre diversidad, y una reflexión sobre el estado de formación de los docentes en España ante cambios en la visión de retos como la inclusión de diversidad en el aula.

Frente al recorrido anterior se instaura una preocupación latente por otorgarle a la oralidad su papel en la construcción de sentido en contextos de inclusión, las cuales permitan posicionar los usos de interacciones verbales orales como prácticas discursivas orales situadas, contextuales y situadas. Un segundo componente que afianza este tipo de recorrido cartográfico en el fortalecimiento dialógico del discurso es la construcción de intersubjetividad acoplado con el reconocimiento de alteridad de los y las estudiantes que permean el aula de clase.

1.3 Delimitación del problema de investigación

Para delimitar el problema de investigación se hace necesario abordar aspectos teóricos y metodológicos sobre el maestro como profesional de educación y la forma como su pensamiento orienta la práctica docente, al igual que los desempeños de los estudiantes en relación con la oralidad, sus interacciones verbales y la manera como son ejercidas en el aula por los alumnos para posibilitar o restringir su participación y reconocimiento.

Para enfrentar este reto, se inicia con la revisión y análisis de dos tipos de registros, los documentos institucionales y la lectura etnográfica del contexto.

Desde los primeros, al acometer las Políticas Públicas Nacionales sobre educación, en especial los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se puede reconocer que, si bien tienen en cuenta la oralidad representada en el desarrollo habilidades para escuchar y hablar, estos, no profundizan sobre su naturaleza, sus modos de articulación, complejización y progresión. En su lectura, se ubican hallazgos de desatención a la oralidad como práctica discursiva susceptible de sistematización y posibilitadora de espacios de reflexión. Aunque ofrecen, desde los planos institucional y normativo las orientaciones para el desarrollo oral como modalidad discursiva no dejan entrever las particularidades del trabajo metodológico y didáctico, motor para la vinculación y reconocimiento de voces distintas y diferenciadas de todos y cada uno de los miembros del aula:

Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen...; y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica presentes en los actos de comunicación y significación. También tiene que ver con la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos. (MEN, 1998, p. 54).

En este sentido, aunque, se indica lo que implica las prácticas de oralidad en el proceso de construcción y uso de los sistemas de significación, lo mismo que la articulación con las competencias deja al margen las orientaciones sobre cómo trabajar estas competencias en relación con el discurso oral, sus contextos, la adecuación de estrategias, los tipos de interacción que se suscitan en el aula en el ejercicio de la oralidad que promuevan su continua reflexión sistemática y participativa.

Este panorama se amplía, en el espacio escolar del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza donde se focaliza esta investigación. Esta institución cuenta con educación Preescolar, Primaria, Básica Secundaria y Media Fortalecida con énfasis en tres modalidades técnicas Comercial, Alimentos e Industrial. El tipo de población que

hizo parte de esta investigación pertenece al grado noveno, conformado por 35 estudiantes entre los 13 y 17 años. Ellos provienen de familias cuya procedencia se remonta a distintas regiones de Colombia que, por situaciones de pobreza, violencia, o amenazas directas llegan a situarse en la zona sur capitalina denominada “Ciudad Bolívar” en búsqueda de mejores oportunidades y condiciones laborales. Como producto de esta confluencia cultural se manifiesta en los adolescentes, características propias y diversas que se evidencian en diferencias de género, clase social, edad, ritmos de aprendizaje, características lingüístico- discursivas, entre otras.

Al leer los documentos curriculares, como el PEI Institucional, no se encuentra mayor reconocimiento al valor de modalidad oral en el componente pedagógico, este se encuentra fragmentado en los ciclos con la presentación de temáticas como la tradición oral y la implementación de algunos usos orales (la exposición oral, entre otros pocos) pero, con un notable descuido en aspectos curriculares, ausencia de objetivos de enseñanza, contenidos de aprendizaje, actividades, estrategias y evaluación o retroalimentación continua.

En la vida cotidiana del colegio, y que corresponde a la lectura etnográfica del contexto, los maestros en sus prácticas enuncian las concepciones sobre la oralidad y su desde las cuales se ponen en marcha las acciones y procesos para abordar su práctica en el aula.

Algunas de estas consideraciones se evidencian en los siguientes registros y posteriores análisis:

1.3.1 Prestigio de la lengua escrita sobre la oral

Los docentes en sus prácticas, aunque enuncian la importancia que conlleva la oralidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje parece que aún subsiste en ellos un mayor esfuerzo por desarrollar el lenguaje escrito en sus estudiantes. A pesar de que las actividades en el aula se ejercen haciendo uso de la oralidad en las interacciones verbales, no se les ha otorgado un papel importante en el trabajo como procesos y menos al reconocimiento de estas como elementos posibilitadores de intercambio, participación e inclusión de niños, niñas y jóvenes considerados como

población diversa. Tal y como lo demuestran los siguientes ejemplos producto de entrevistas realizadas a docentes:

Desde su perspectiva ¿Qué habría que tener en cuenta en el aula para fortalecer la producción oral en sus estudiantes?

D 1: Que el estudiante se le enseñe a escribir, redactar desde la lectura para que pueda hablar.

D 2: La lectura, indispensable para la adquisición de todo conocimiento. A través de ejercicios escritos para después ser leídos en clase, en los cuales se pueda verificar su pronunciación y el tipo de palabras utilizadas, y que luego sean dramatizados.

D 3: Que cuenten lo que escribieron, es decir que narren con una buena pronunciación ante sus compañeros el producto de sus trabajos escritos.

Cada idea que expresan los docentes se corresponde con lo que Giordan & Vecchio (1995), entienden por concepción:

Un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un proceso bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación, y más tarde de la actividad profesional y social del adulto (p. 89).

En este sentido las concepciones son las formas como los docentes interpretan la realidad, en este caso particular, la forma como conciben el término oralidad. A esta última, le reconocen el fuerte vínculo que establece con la escritura, sin embargo, manifiestan desconocimiento en cuanto a las características particulares propias de cada modalidad como formas diferentes de comunicación con distintas funciones socioculturales. Igualmente, manifiestan cierto grado de planificación para las actividades de escritura, por el contrario, a las de oralidad ejemplificadas en la dramatización son espontáneas sin procesos de seguimiento o revisión por parte del docente y los mismos estudiantes. A la par, existe la evidencia de que el aprendizaje de modalidad oral es natural, los estudiantes ya pueden hablar y la labor del docente es verificar su pronunciación. Se deja por tanto de lado, la preocupación por otorgar prelación a la producción y comprensión de los géneros orales, como la dramatización, que requiere de planificación, construcción y adecuación a las diversas situaciones comunicativas.

1.3.2. Considerar los aspectos didácticos de la oralidad como una habilidad natural que no requiere preparación

En el aula se sigue subestimando el desarrollo intencionado de la oralidad confiando a la espontaneidad su desarrollo, por ser un producto de adquisición natural. Desde esta perspectiva Lomas (2002), expresa que una didáctica de modalidad oral implica más que trasladar las prácticas orales informales cotidianas al aula, lo cual es pertinente sólo “en las situaciones comunicativas más coloquiales o familiares, pero se revela como insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación (como la escuela, por ejemplo) donde se requiere un uso más formal y elaborado” (p.16). Estas mismas concepciones se ratifican en las siguientes intervenciones:

*¿Creen que es necesario intervenir pedagógica y didácticamente la oralidad de los estudiantes?
¿De qué forma? ¿Por medio de qué estrategias didácticas?*

D 2: Haciendo que hablen en clase para saber qué tanto conocen de lo que se está trabajando en el aula, porque a ellos les gusta que se les evalúe en forma oral, les parece más fácil que si se les realiza una evaluación escrita.

D 3: A los niños se les pide que expongan el producto de su investigación. Así se les va quitando el miedo a hablar y pararse ante un auditorio

La docente 2, demuestra que a pesar de que ella reconozca el valor del componente oral al permitir que sus estudiantes hablen en clase, el nivel de esta actividad se torna como una acción obvia que no requiere trascender hacia planos de preparación, ejecución, evaluación y reflexión continua. Centra su accionar en el desarrollo de aspectos normativos como la corrección, la dicción, memorización del conocimiento, anclada en el terreno de una funcionalidad natural e innata del aspecto verbal oral.

1.3.3. En la clase no se habla, se escucha al docente

Un tercer elemento recurrente en las prácticas de oralidad es considerar el aula como un espacio de comunicación unidireccional como lugar donde el silencio por parte de los estudiantes debe prevalecer y la voz que se escucha es la del docente, quien desplaza, niega o silencia la participación oral de sus estudiantes, desconociendo así una de las funciones de oralidad, el componente social. Calsamiglia & Tusón (2012) referencian este componente, como aquel que consiste en permitir las relaciones sociales porque “a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de

nuestras actividades cotidianas” (p.17). Esto significa que en el aula se evidencia una comunicación unidireccional es decir controlada por el docente quien desplaza, niega y silencia la participación oral de sus estudiantes.

Docente: Saluda a sus estudiantes y les presenta los objetivos de la clase. Les escribe en el tablero

la fecha y el objetivo de la clase: Leer y disfrutar un poema del autor colombiano Luis Carlos López).

Estudiante: ¡Ay, profe! ¿Por qué no seguimos leyendo el libro: El caballero de la armadura

Oxidada? (Es el libro de lectura del periodo que se lee diariamente)

D: No hoy vamos a leer un poema, espero que lo disfruten.

D: ¿Ah ver? ¿Qué es poesía?

E: (Levantando dos niños la mano)

D: (Señala con el dedo a uno de ellos. Tu ¿Qué crees que sea poesía?

E: es como un poema, es algo bonito de decir, tiene rima.

D: Sí, muy bien ¿Estamos de acuerdo?

E: (En coro) ¡Sí!

D: Ahora hagan silencio y copien: Poesía es...

El estudiante realiza una pregunta que exhorta a la docente a que justifique las razones por las cuales no se continúa con la lectura del libro trabajado en la clase anterior, pero la docente no le ofrece una respuesta acertada, por el contrario, evade su pregunta y plantea una nueva actividad del día. Esto indica que las decisiones que se toman en el aula son de carácter unilateral, con actividades aisladas que carecen de un hilo conector que no permeen procesos de participación colectiva en su planteamiento y ejecución. En este ejemplo, específicamente, la docente es quien toma la iniciativa sobre la temática, distribuye los turnos de participación, toma las decisiones frente al desarrollo y avance de los procesos. En este sentido desconoce las distintas voces de los estudiantes en los procesos de planeación y ejecución de actividades de clase al igual que se subestima la posibilidad que da la oralidad de comunicar la propia subjetividad. Ignora lo que Bruner (1999), en su momento planteó como postura al aceptar que la educación, es fundamentalmente, «foro de la cultura» y espacio privilegiado de la negociación de la significación.

Es este espacio de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función activa como participantes y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas (p.128)

Este desconocimiento imposibilita el encuentro participativo de todos los que cohabitan en el aula ya que la docente, por ejemplo, al permear la respuesta en coro de sus estudiantes, limita la acogida de sus voces distintivas. Además, evade el compromiso de vinculación del “Derecho a la palabra” que promueve en el aula la creación de ambientes escolares democráticos. De igual forma, las acciones de la docente ratifican la monopolización del uso verbal en:

1. D: *¿Desde el poema quien sabe más?*
2. E: *En silencio*
3. D: *Bien, ¿Usted qué piensa?*
4. E: *No sé*
5. D: *¿Qué no sabes?*
6. E: *Pues todo. No sé*
7. D: *¿Cómo es posible que contesten eso? ¿Cómo así qué no saben? ¿Cuántas veces hemos repetido lo mismo? Poesía es un texto lírico. ¿Y qué es lírico?*
8. E: *(Hablan al mismo tiempo) Poesía, poemas, versos, rimas.*
9. D: *No hablen al tiempo. Ah ver usted, (dirigiéndose a otro estudiante) ¿qué decía?*
10. E: *Que es rima...*
11. D: *O sea que una de las características de la poesía es la rima, porque son los sonidos semejantes o iguales al final de los versos del poema.*
12. E: *Si, eso.*
13. D: *Pero, les recomiendo que den respuestas más completas. Esta respuesta, no me gusta mucho porque es muy sencilla.*
14. D: *Pero volvamos al poema, ¿Qué es poesía?, ¿Por qué es un poema? ¿Qué es lenguaje figurado? Todo eso ya lo vimos. (Ubica con la mirada a un estudiante sentado al lado de la ventana, absorto en lo que pasa en el patio) Niño, qué fue lo que dijimos.*
15. E: *Hhmm... (Se encoge de hombros). Yo no entendí.*
16. D: *Usted siempre lo mismo, no atiende, no pregunta, parece un ente. No se inmuta.*

Una interacción verbal oral, es entendida en su funcionamiento “como un evento que implica un número de participantes, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo simétrico e igualitario)” Kerbrat Orecchioni (1996), citada en Calsamiglia & Tuson (2012). Sin embargo, en la práctica sigue prevaleciendo una necesidad marcada del docente por controlar los turnos de las intervenciones, guiando implícitamente su direccionalidad y adhiriéndose a una emisión encadenada de preguntas que no contemplan reformulaciones o algún tipo de reelaboración del discurso por parte de los estudiantes. La docente invade el turno del estudiante, (11) habla por él sin esperar una reconvencción de información con sus aportes. En cuanto al estudiante que específicamente está sentado al lado de la ventana lo etiqueta con el término “ente” (16), enfatizando un significado de exclusión y de rechazo por quienes, aunque compartan un espacio en el aula no gozan de los

mismos derechos, ni se corresponden con las mismas responsabilidades en sus intercambios verbales. El anterior ejemplo de práctica de aula induce a pensar que la escuela clasifica a sus estudiantes según el grado de eficiencia y capacidad para seguir los planteamientos que el docente desea, en una atmosfera de homogeneidad donde todos deben aprender lo mismo, de manera similar y donde no se pierda el control de enseñanza por parte del docente.

Estas interacciones se trasladan al plano asimétrico, o como las define Mailhiot (1971) “redes verticales: Pueden éstas ser observadas en grupos de trabajo en los que las relaciones interpersonales están jerarquizadas, y las líneas de autoridad están definidas de forma piramidal: en la cumbre piramidal, está la autoridad suprema” (p. 76). La voz que prevalece es la del docente y el papel del estudiante es el de oír y acatar, generando exclusión para los estudiantes que no siguen los dictámenes y formas de control preponderante, afectando su interacción, participación democrática y autónoma. Veamos un ejemplo:

D: El trabajo en el aula es recitar un poema preferiblemente de un autor colombiano.

E: y podemos también rapear una canción.

D: ¡Ay no!. Eso ustedes traen esas canciones que se aprenden en la calle y están cargadas con palabras obscenas, groseras o repetitivas. Vamos a buscar/// a través de un vocabulario elaborado de un autor colombiano...que reciten un poema bonito.

D: La idea es que organicen grupos de trabajo, se aprendan el poema que les voy a entregar a cada grupo y elijan entre todos quien es el mejor recitador.

E: Pero esas canciones tienen mensaje.

D: Si pero no es lo que se tiene programado y yo debo cumplir con una programación y que cada uno aprenda todo sobre la poesía.

D: Ya no más discusión... a trabajar...rapidito, organicen los grupos.

E: (Ubicados en grupos) Profe, Ana no quiere trabajar.

D: Pues ustedes trabajen.

D: (Dirigiéndose a Ana). Mire mi niña, si no quiere trabajar ahí está la puerta. Sálgase o simplemente apártese pero no interrumpa el trabajo de los que si quieren aprender.

Ana: ¿Me puedo hacer sola?

D: Bueno, pero ya no interrumpa.

Desde las prácticas que la docente lleva a cabo en el aula, es decir, la manera como propone el desarrollo de tareas de aprendizaje denota una preocupación reiterada, por retener la palabra, es decir, por mantener el control de cada uno de los procesos imposibilitando el ejercicio de participación democrática, el consenso y el trabajo cooperativo.

La oralidad y las interacciones verbales que se gestan no responden a consignas auténticas y con sentido, sólo buscan reforzar la idea que tiene el docente del texto que se aborda en clase, casi improvisadas, donde en este caso se pretende fortalecer la memoria. No existe una retroalimentación, es decir, una posibilidad de enriquecimiento en un trabajo colaborativo en el aula y no existe margen para revisar lo que está pasando con esta estudiante que decide alejarse, porque siente que no es reconocido ni por su grupo ni por la docente quien no propone actividades que posibiliten la inclusión al interior de los grupos en clase. De igual forma, se evidencia en este registro la distancia que la docente asume en cuanto al reconocimiento de los intereses de los estudiantes admitiendo prejuicios en los términos utilizados en las canciones de rap, no da pie a una exploración por parte de los estudiantes frente a este tipo de texto, ni la posibilidad de articular un proyecto donde el consenso, la negociación, la proximidad de los intercambios involucren la participación, y la discusión sobre la reflexión del trabajo diario.

1.3.4. La diversidad existe, sin embargo, es bueno que en el aula se mantenga la normalidad.

El distanciamiento evidenciado nos lleva a pensar sobre el sentido que toda práctica pedagógica debe poseer. Desde esta óptica, Carr (2002), nos indica que lo que caracteriza la práctica pedagógica, “es que mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano (p.100). Estas dos últimas características la deliberación y el bien humano, son desarrolladas desde su postura como elementos clave, la primera la relacionada con la reflexión y la segunda emparentada con lo moral, lo ético y lo político de praxis. Todo lo anterior, para dar a entender que la práctica pedagógica debe recoger no solamente las técnicas para enseñar sino también las intencionalidades del ejercicio docente, con un sentido reflexivo con miras a la transformación individual y social.

Al tomar como ejemplo la evidencia donde la docente asume una postura de distanciamiento frente a algunos de sus estudiantes, llevado a límites tales como la solicitud explícita del retiro del aula, nace un interés investigativo por indagar las razones por las cuales estos educandos no tienen cabida en la realización de prácticas

pedagógicas que les permita ser constructores de su propio conocimiento. Se genera una actitud de deliberación que posibilite el rescate de características, necesidades e intereses propios de diversidad e individualidad, en búsqueda del bien humano a través de un proceso investigativo.

A partir de lo anterior se gesta un interés por reconocer que en el aula se manifiesta la diversidad, que tal como lo plantea Gimeno (1999):

La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto que espacio de concurrencia de individualidades y de grupos diversos, se encuentra de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo (p. 67).

Pero esta diversidad en tanto concurrencia de individualidades no se le ha dado prelación y por el contrario su asunción está llena de barreras enmascarando su esencia en factores como problemas de disciplina, dificultades de aprendizaje, falta de motivación e interés, entre otros factores. En el aula, todavía se nota un bloqueo para que no entre niños que puedan afectar la tranquilidad del espacio académico, ya que se requiere tener estudiantes que no afecten la serenidad del aula, la normalidad debe prevalecer, las dificultades no pueden entorpecer los procesos.

Dentro de las políticas institucionales del Colegio CEDID Guillermo Cano Isaza, y siguiendo con el tema de diversidad, aún este no ha sido objeto de análisis pedagógico. Existe la adopción del concepto de política de inclusión como un deber emanado desde el sistema de cobertura nacional que obliga al colegio a recibir en sus aulas a niños con déficit cognitivo leve, razón por la cual docentes de apoyo son vinculados en las jornadas diurnas (mañana y tarde), pero no se avanza en los requerimientos de tipo pedagógico para este tipo de población, tal como está citado en uno de los apartados del PEI Institucional (2016)

Por la política de inclusión y de ampliación de la cobertura han llegado a la institución niños con déficit cognitivo leve, razón por la cual se obtuvo el nombramiento de Docentes de apoyo en el área de Necesidades Educativas Especiales, quienes realizan el seguimiento a los casos remitidos y orientan a los docentes de aula regular con estrategias para favorecer el desarrollo de dichos estudiantes, adicionalmente se

establecen espacios para orientar a los padres de familia en las estrategias que se deben implementar desde el hogar (p.46).

Se evidencia en este texto que la responsabilidad máxima de protección académica para los Estudiantes con Necesidades Especiales recae en las docentes de apoyo, quienes deberán coordinar las estrategias a seguir, además de orientar a los docentes en aulas regulares.

Un segundo agente responsable es el padre de familia quien juega un papel importante en la educación de estos niños, fuera del aula. Pareciese que los niños con necesidades especiales deben recibir una educación especial por ser diferentes por parte de los docentes de apoyo quienes, según este apartado deberán crear la programación y las adaptaciones curriculares quedando bajo su protección y en un sentido excluidos del currículo común de aprendizaje. La tarea por tanto de esta institución es crear una programación paralela que lógicamente cubra las necesidades de este grupo de estudiantes, pero que a la vez los excluye del proceso porque los deja al margen del contexto curricular del aula.

Otra situación que trasluce un vacío en el accionar sobre el tema de diversidad, se encuentra en las estadísticas institucionales sobre cobertura y permanencia (2015). Estas apuntan a que 10 estudiantes con necesidades especiales fueron matriculados en grado sexto para el año 2012, distribuidos en varios cursos. Los niños van desertando en diferentes niveles y su último año de escolaridad no supera grado noveno. Para grado décimo en las dos jornadas académicas ya no se mantiene ningún estudiante con condiciones de necesidades especiales educativas.

Según la estadística de continuidad y permanencia presentada por la Secretaría de educación de Bogotá (2015) para los años 2010 a 2015 y en la que se analizan los resultados de los colegios ubicados en la localidad 19 en cuanto al comportamiento de oferta, demanda y matrícula, el Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza evidencia un 4% de deserción de su población estudiantil. Sin embargo, al cotejar esta información con los datos suministrados por los propios docentes y estudiantes de grado noveno en la institución, arrojó un porcentaje de deserción del 32 %.

Este dato recogido en charlas con los actores implicados deja traslucir la gran cantidad de educandos que abandonaron la institución por múltiples razones. Pensar qué necesidades insatisfechas quedaron sin resolver en diversidad de intereses, ritmos de aprendizaje o de situaciones particulares que los estudiantes planteaban, las cuales no recibieron una atención adecuada, insta a entrar en un proceso de reflexión para la toma de decisiones de cómo planificar y organizar prácticas que terminen siendo significativas con efectos benéficos para la diversidad de población que cohabita el aula.

En los corpus analizados se pudo evidenciar que aunque la mayor carga de actividad se realiza oralmente, en el ejercicio de interacción verbal oral aún subsisten prácticas casi espontáneas que desconocen las distintas voces que subyacen en el aula, donde se continua ejerciendo el rol asimétrico, controlador, unidireccional del docente, limitando la capacidad para ver, aprehender, interpretar, y posibilitar la interacción verbal de todos y cada uno de los estudiantes que llegan a formar parte del aula escolar. Este tipo de prácticas pedagógicas posicionan a los estudiantes en dos grupos uno reconocido por su participación y otro alejado del evento académico al cual se le ha venido desconociendo en su diversidad de intereses, necesidades y características diferenciadoras.

1.4 Pregunta de investigación.

¿De qué manera los procesos de interacción verbal oral que se llevan a cabo en el aula favorecen educar en y para la diversidad en los y las estudiantes de ciclo IV?

1.4.1. Sub preguntas de investigación

¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas que promuevan el uso de interacciones verbales en el aula para facilitar la participación y el reconocimiento de las diferencias en los y las estudiantes de ciclo IV?

¿Cómo la reflexión teórico- práctica contribuye a la cualificación de los procesos de interacción verbal oral para permitir educar en y para la diversidad al potenciar el reconocimiento de las diferencias en los y las estudiantes de ciclo IV?

¿Cómo el proyecto de aula promueve la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las interacciones verbales orales para posibilitar la participación y el reconocimiento de la diversidad en el aula?

1.5 Objetivo General

Favorecer la construcción de procesos de interacción verbal oral que posibiliten la participación y el reconocimiento de la población diversa en equidad e igualdad de condiciones a través del reconocimiento de las diferencias en los y las estudiantes de ciclo IV.

1.5.1 Objetivos Especificos

Cualificar las prácticas pedagógicas asociadas a la oralidad y la construcción de los procesos de interacción verbal oral que favorecen educar en y para la diversidad en los estudiantes de ciclo IV, a los cuales se les reconozca sus diferencias en igualdad y equidad de condiciones.

Caracterizar los principales elementos teóricos y pedagógicos necesarios para investigar en procesos de interacción verbal oral que permiten educar en y para la diversidad al potenciar el reconocimiento de las diferencias en los y las estudiantes de ciclo IV

Diseñar e implementar proyectos de aula para promover el uso de la oralidad en la construcción de procesos de interacción verbal que permitan educar en y para la diversidad en los estudiantes de ciclo IV.

1.6 Justificación

El proyecto de investigación “las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el aula”, se adscribe a la línea de investigación *Pedagogía de las Actividades Discursivas de la lengua*, porque su eje de trabajo gira alrededor de los procesos investigativos de escritura y la oralidad. Para este caso específico, el proyecto plantea como finalidad la reflexión investigativa y pedagógica alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de modalidad oral de lengua y su interés por el trabajo reflexivo en torno a las interacciones verbales orales que se suscitan en el aula y cómo éstas favorecen procesos de inclusión y reconocimiento de población diversa en virtud de su participación en equidad e igualdad de condiciones.

Desde la línea de investigación seguida, el proyecto asume como reto enfatizar en las actividades discursivas de la lengua, ya que, al cuestionar la función modal oral de lengua como un acto espontáneo, volátil y descontextualizado, pone en evidencia su importancia como instrumento de comunicabilidad humana, agente primordial en la socialización y por su relevancia en el proceso de aprendizaje y aprehensión de realidad, en tanto el uso oral se aprende, se transforma y se cualifica en interacción con los demás. En el aula, por tanto, es tarea prioritaria asumir la enseñanza sistemática y fundamentada de modalidad oral, a través de apertura de espacios posibilitadores de intercambios comunicativos que estimulen la participación y la reflexión continua.

En el aula, tal y como se vislumbra en los corpus recogidos el derecho a la educación se ve vulnerado por una resistencia a valorar por igual a los estudiantes, que por el contrario son objeto de exclusión porque se tratan de mantener fuera de decisiones tomadas por los docentes, si los primeros no responden adecuadamente a las exigencias de los segundos como consecuencia de sus dificultades de aprendizaje u otra razón de diferencia particular. Siguiendo a Arnaiz (2003),

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción de su contexto se traducen en distintos intereses académicos, expectativas y proyectos de vida (p.1).

La educación en y para la diversidad es entendida como un “bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (UNESCO, 2002). Es decir, que las formas tradicionales de escolarización donde el derecho de permanencia en el aula era la respuesta única a la atención a la igualdad de oportunidades para los estudiantes, ya no es garante de inclusión, sino que se necesita ampliar el marco de respuesta a una educación que atienda la diversidad, lo que implica el reconocimiento del otro como persona, su originalidad e individualidad tal y como se indica en las Políticas Públicas de Colombia: Educación de calidad, el camino para la prosperidad:

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los Derechos Humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2010, p.1).

Para garantizar una educación de calidad se requiere un cambio de actitud, ya que conocer las características de los estudiantes y establecer procesos de enseñanza y aprendizaje desde lógicas como la heterogeneidad. En otras palabras, responder a la demanda de los diferentes intereses y necesidades de los estudiantes, para la búsqueda de estrategias alternativas que permitan su participación y aprendizaje en todas las áreas curriculares, que desarrollen su potencial.

Sin embargo, a esta altura del trabajo es importante, mencionar las demandas que el sistema educativo plantea a los estudiantes para continuar su proceso académico y que tal como lo plantean los principios consagrados en el Estatuto General, Acuerdo No. 003 y el Proyecto Universitario Institucional PUI, “Educación de calidad para la equidad social” de la Universidad Distrital (1997),

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas mantiene un carácter participativo y pluralista, razón por la cual no puede estar limitada ni limitar a nadie, por consideraciones de ideología de sexo, raza, credo, o ideas políticas. El acceso a ella está abierto a quienes, en ejercicio de la igualdad de oportunidades, demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan las exigencias en cada caso (p.4).

En este sentido la educación superior respeta los derechos de participación de sus estudiantes en diversidad de condiciones, pero exige a la vez capacidades intelectuales que le permitan el desarrollo de actividades académicas propias del alma mater.

Por tanto, es el sistema educativo el responsable de realizar la formulación de propuestas vinculantes, capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos. En este sentido y recogiendo los postulados de inclusión en el aula a todos y cada uno de los que la circundan, exige pensar en propuestas que movilicen posturas socioculturales, epistemológicas y didácticas que permitan analizar y mejorar las prácticas pedagógicas para posibilitar el reconocimiento discursivo oral a través de interacciones verbales orales que continuamente se llevan a cabo en el contexto escolar.

Por lo anterior, al investigar las interacciones verbales orales se amplía el marco normativo que presenta al aula como el microcosmos donde la voz del docente ha eclipsado con su primacía unidireccional, directiva, y jerárquica el papel del estudiante, subrayando el gran abismo que se forma entre las situaciones comunicativas que se manifiestan en la realidad del estudiante y aquellas que la escuela propone. Esta investigación, se justifica en la medida en que recurre al trabajo desde los procesos de enseñanza y aprendizaje para vincular intercambios comunicativos caracterizados por la bidireccionalidad y la reciprocidad de los interlocutores que participan en ella, ya que la diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales e injusticias sociales. Implica, por tanto, ampliar el espectro en términos de participación, democracia, y cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La institución educativa CEDID Guillermo Cano Isaza de carácter público es el lugar donde la propuesta se inserta y es allí, justamente donde se pretende ampliar los espacios de reflexión en torno a las interacciones verbales orales y el compromiso con la población diversa enmarcada es sus estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, entre otros.

2. Referentes Teóricos

2.1. La oralidad como actividad discursiva de la lengua

A través de la oralidad el ser humano estructura su pensamiento y aprehende la realidad. En este sentido, la oralidad es entendida como modalidad de realización del lenguaje humano, es decir, un sistema de configuración de sentido, que involucra los procesos de hablar y escuchar necesarios en las acciones de interpretación y producción de significación.

La oralidad, se sitúa, por tanto, como constructora de subjetividad e intersubjetividad, porque a la vez que posibilita la expresión del pensamiento es generadora de interacción cotidiana entre los seres humanos, la cual se especializa en contextos de realización.

La palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que separa el sujeto del predicado y luego los relaciona uno con el otro, y que une a los seres humanos entre sí en la sociedad. (Ong, 1987, p. 172).

La oralidad permite la construcción y reconstrucción de distintas voces que los seres humanos utilizan para fortalecer y enriquecer su identidad. En efecto, en la oralidad se crea la subjetividad (conciencia de sí mismo), la intersubjetividad (conciencia del otro) y el conocimiento del mundo (la realidad construida), porque va más allá simplemente, de lo que se denomina hablar para ubicarse en el plano de interacción. En el aforo oral se recrean y se transforman las palabras, se abarca todo tipo de actos cotidianos, se da cuenta de dificultades en cada situación concreta, junto con la viabilidad al visibilizar a cada uno de los seres que circundan, en este caso, los espacios del aula de clase. Desde esta perspectiva, Bajtín (1977), plantea: “El lenguaje adquiere vida y desarrollo histórico precisamente en la comunicación verbal, y no en el sistema abstracto lingüístico de formas de la lengua ni en la psiquis individual de los hablantes” (p.118).

Es imperativo por tanto reconocer las distintas funciones que el lenguaje cumple, y dentro de las cuales la oralidad como modalidad de lengua se instaaura. Con

este fin, y tomando los postulados de Baena (1989) y Halliday (1975), se destaca del lenguaje, precisamente, su carácter funcional. Baena (1989), por su parte, refiere que:

El lenguaje verbal llena en la vida del hombre las funciones de ser: a. Instrumento de la representación y predicación en relación con la realidad. b. Instrumento de la interacción. c. Instrumento de la recreación del sentido con una finalidad estética. d. Factor en el proceso de reordenación de los significados referidos a la realidad en sistemas compartidos de valoración y de conocimiento (p.18).

Asumir el lenguaje como proceso de significación según Baena (1989) implica que desde lo cognitivo el lenguaje cumple la función de construcción de conocimiento, búsqueda del sentido a través del uso, recrea la realidad desde su función estética y en la interacción con el mundo los seres humanos toman conciencia de sí mismos, de los otros, del mundo natural que los circunda. Es decir, desde la función interaccional se plantea la posibilidad que tiene la oralidad de establecer vínculos a través de experiencias con el lenguaje.

Este postulado se complementa con lo que denomina Halliday (1975) “metafunciones del lenguaje”, y que corresponden a las funciones ideativa, textual e interpersonal, respectivamente. Según este autor, el uso del lenguaje en la oralidad, la cual hace referencia a la primera de estas tres funciones, representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea incluyendo el propio ser y su conciencia; la función textual, establece las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre; en cuanto a la función interpersonal, permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales. Esta última, a la par, expresa los diferentes roles que cada uno asume en la comunicación, “es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y el comportamiento de otros” (p.148).

De lo anterior expuesto, esta investigación rescata las funciones interaccional e interpersonal, respectivamente, al centrar su mirada en las implicaciones de relaciones que subyacen entre los participantes el papel que cumple el lenguaje como instrumento de conexión con el otro (otredad) y base referencial para identificar que, en el aula, el

estudiante establece una interacción con sus semejantes a partir de acciones conjuntas predominantemente verbales.

Desde este punto de vista, trabajar la oralidad en el aula significa encontrar el espacio en el cual se promueva la búsqueda de posibilidades expresivas y de interacción. El desarrollo oral como una actividad lingüístico-discursiva está dirigido hacia la construcción de situaciones de aprendizaje variadas, contextualizadas, significativas e intersubjetivas. Convoca, por tanto, ejercicio discursivo, proceso del pensamiento y dominio afectivo de acción humana.

De esta manera, los aspectos orales analizados en la interacción verbal oral dan cuenta del uso significativo que adquiere la palabra, al permitir el reconocimiento de los sujetos participantes en los distintos eventos comunicativos. Por tanto, la oralidad se sitúa como constructora de subjetividad e intersubjetividad, al posibilitar encuentros de interacción verbal oral donde la influencia recíproca permea la toma de conciencia de los demás y de sí mismo.

El marco del aula, de este modo, es considerado como contexto de encuentro con otra conciencia sobre el que convergen variedad de fenómenos de realidad, los cuales cobran sentido al utilizar el lenguaje como puente dialógico entre sus interlocutores, sus ideas y su propia intersubjetividad. En la clase, por tanto, los estudiantes disponen de posibilidades más amplias para contrastar sus representaciones del mundo al edificar el camino hacia el desarrollo de su competencia comunicativa formal. Así lo considera Ferrer (2012) cuando especifica que

A hablar sólo se aprende hablando, o más exactamente hablando y escuchando (...) pero hablar es sobre todo interactuar. A fin de que surja esta dimensión interactiva es necesario que se den tres requisitos en la experiencia vital: 1. Tener vivencias que expresar. 2. Poder expresar las vivencias con un interlocutor. 3. Tener la oportunidad de expresar. (p. 23).

En este sentido es válido mencionar el concepto de interacción verbal, como acción conjunta en la cual la palabra junto con otros códigos constituye el instrumento para interactuar. De acuerdo con Bajtín (1993), “la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal que es realizado por una o

más enunciaciones” (p 44). Es decir, la noción de interacción verbal oral implica una acción conjunta y cooperativa en co-presencia.

Se inserta en este marco de interacción verbal oral, la posibilidad que tiene el acto comunicativo de acoger a los diferentes participantes en el aula; en este sentido, recoger las voces de cada uno de sus integrantes, en un acto de intersubjetividad. El papel de niñas, niños, y jóvenes que están interactuando en el salón de clase responde a una diversidad de intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje, contextos sociales y culturales que deben ser reconocidos, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades. Educar en y para la diversidad se convierte en medio fundamental para la construcción de sociedades más justas, democráticas e igualitarias en derechos y deberes.

Por tanto, la reflexión invita a la construcción de situaciones adecuadas de expresión e interacción verbal oral que genere seres más participativos, autónomos independientemente de sus características individuales que los hacen diferentes.

2.2. Las interacciones verbales orales posibilitadoras del reconocimiento y participación de la diversidad.

2.2.1. Acerca de la interacción verbal oral

En el contexto escolar, el aula es un microcosmos en el que la lengua oral aparece en hábitos de comunicación y relación de sociedad. Es un escenario donde se habla y se crean múltiples situaciones que implican una interacción oral espontánea, directa, natural, donde se representan papeles diversos, predeterminados, más o menos negociables, que se desempeñan a través del uso de la palabra con participación de docente y estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, la interacción verbal oral se constituye en elemento integrador que junto con otros códigos posibilitan la realización de actividad comunicativa entre dos o más participantes a través de los canales verbales, no verbales y paraverbales de comunicación. La interacción verbal realizada entre estudiantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio ocurre

en escenarios donde se posibilita la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual con propósitos determinados, y que tal como lo plantea Bajtín (1976),

La verdadera realidad del lenguaje no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el habla monologal aislada, ni el acto psicológico de su realización, sino el hecho social de la interacción verbal que se cumple en uno o más enunciados. La interacción verbal, entonces, es la realidad fundamental del lenguaje (Bajtín, citado por Voloshinov 1976, p.118).

La interacción verbal oral así entendida implica una coparticipación entre el hablante y un interlocutor, en una acción dinámica con carácter dialógico. Es decir, que la palabra se orienta hacia el destinatario, donde los intercambios verbales se determinan mutuamente mediante influencias recíprocas en cooperación mutua. “La orientación de la palabra hacia el destinatario tiene muchísima importancia [...] Está tan determinada por quien la emite como por aquel para quien es emitida. Es el producto de relación recíproca, entre hablante y oyente” (Voloshinov, 1976, p. 108). En este sentido, la palabra no sólo pertenece a la lengua sino al contexto cultural semántico-axiológico. es decir, como entidad dialógica como interacción verbal oral.

Esta concepción que comparte Voloshinov- Bajtín, enriquece el concepto de interacción verbal como diálogo vivo y polifónico que involucra en cada enunciado las distintas voces y las emite a un interlocutor que también hará uso de su propia intencionalidad para comprender y devolver su palabra. Todo mensaje suscita, una respuesta, y para generarlas se necesita igualmente la formulación de una pregunta.

Por tanto, para que se genere la interacción verbal oral, y conseguir que todos los estudiantes se sientan implicados, es necesario gestionar estrategias que aseguren procesos dialógicos. La pregunta, si elimina sus esquemas estereotipados triádicos (Lemke, 1997), de pregunta, respuesta y evaluación, para convertirse en diálogos triádicos de elicitación, información y aceptación, pueden ser verdaderos ejemplos de interacción al reconocer a los participantes como personas que intercambian en la interacción verbal su intersubjetividad.

Según Páez (1991), el salón de clase es un “espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y se convierte en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones” (p. 234). Así, entre los

interlocutores se implica la construcción conjunta de mensajes, el aula se transforma en el escenario donde se desarrollan actividades discursivas diversas, intencionadas y situadas que posibilitan que estudiantes y docentes puedan hablar acerca de lo que desean aprender, comunicar y expresar. En consecuencia, una responsabilidad relevante del docente es ayudar a sus estudiantes a verbalizar el conocimiento, estructurarlo con coherencia y a elegir un registro cada vez más especializado, en términos de interacción verbal oral.

A esta altura, se requiere profundizar teóricamente el concepto de interacción verbal oral, la cual se ha abordado desde disciplinas como la etnografía de la comunicación, etnometodología, la sociolingüística interaccional y el análisis conversacional. Cada una de estas disciplinas orienta la perspectiva desde donde esta investigación aborda su estudio.

2.2.2. La interacción verbal una práctica social y cultural

Hablar de interacción verbal, es ante todo referirse a una práctica social que se articula a partir del uso lingüístico - discursivo, contextualizado, intencional, dinámico y situado. Dell Hymes, (1972), así lo entiende y plantea desde la postura etnográfica de comunicación, patrones de interacción verbal que son utilizados por personas que conforman grupos culturales determinados donde, la competencia lingüística hace parte del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la competencia comunicativa.

Para este etnógrafo, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización, la cual trasciende el simple conocimiento del código lingüístico y alcanza la dimensión de evento (o acontecimiento) comunicativo.

De hecho, Hymes (1972), plantea que cualquier evento comunicativo (para esta investigación se corresponde con interacción verbal oral), se puede describir a partir de varios componentes que integran lo verbal y lo paraverbal en una situación socioculturalmente definida. Este autor, los organizó en lo que se conoce como el modelo "Speaking", donde pone de relieve ocho elementos posibilitadores para el

análisis de una interacción verbal oral: situación, participantes, finalidades, actos, tono, instrumentos, normas, género, los cuales se desarrollan en la siguiente tabla:

Tabla No. 1 Componentes de interacción verbal

SITUACIÓN	Localización espacial y temporal (el lugar y el momento en el cual se desarrolla la interacción verbal)
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Características socioculturales (edad, sexo, estatus, rol, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, entre otros). • Relaciones entre ellos (jerarquías, proximidad).
FINALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos- Productos (Lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene en la interacción verbal). • Global y particular (finalidades sociales de interacción verbal)
SECUENCIA DE ACTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la interacción (gestión de los turnos de habla, estructura de interacción: inicio, desarrollo, finalización). • Organización del tema (gestión y organización del tema, presentación, mantenimiento cambio)
CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de formalidad o informalidad de interacción verbal.
INSTRUMENTOS	Variedad del habla <ul style="list-style-type: none"> • Vocalizaciones, cinesia y proxémia
NORMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de interacción. • Normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar las interacciones verbales).
GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de interacción verbal.

Fuente: Adaptado de: Los elementos del evento comunicativo (Hymes, 1972)

2.2.3. Componentes de interacción verbal oral

Visto de este modo, en la interacción verbal, se puede reconocer las habilidades que los interlocutores pueden desarrollar para comportarse de manera competente o adecuada en el escenario comunicativo del aula. Desde esta posición, cada interacción verbal oral está determinada por los siguientes elementos, que enriquecidos con los aportes de varios autores a la propuesta inicial de Hymes (1972), se explicitan a continuación.

La **situación** o localización espacio – temporal, incluye tanto la dimensión física, como la dimensión psicosocial del espacio; la primera refiere al lugar y el espacio donde se efectúa la interacción verbal (ejemplo: el salón de clase) y la segunda al comportamiento que los interlocutores asumen en la interacción dependiendo de contextos de situación (interacción verbal formal, o informal en el aula de clase).

Los **participantes**, denominados en esta investigación interlocutores, son las personas que intervienen en la interacción verbal oral. Saville -Troike (2003), frente a este elemento, precisa los interrogantes, quién o quiénes, como los términos que permiten identificar a las personas que participan en una interacción verbal, adiciona las funciones que ellos adquieren en la interacción:

who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, to whom one may speak, how one may talk to persons of different statuses and roles, what nonverbal behaviors are appropriate in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information (p. 18).

Kerbrat Orecchioni (1998), amplía el contenido sustancial de este elemento al abordar las características socioculturales o psicosociales de los participantes. Esta autora francesa, desde la teoría del análisis conversacional, indica que la relación interpersonal se establece a través de distancias sociales que establecen los participantes, específicamente entre el emisor y el destinatario. Desde esta óptica, la distancia la define a partir de características físicas que presentan los individuos (sexo, edad, identidad étnica, estatus, papeles, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, entre otros), y de sus características sociales (autoridad y poder relativo).

Para esta autora, las relaciones que construyen los interlocutores en las interacciones verbales giran en torno a dos ejes, el horizontal y el vertical. El eje horizontal que remite a la relación proximidad- alejamiento o relación simétrica, toma en cuenta el grado de conocimiento mutuo, la relación afectiva y el tipo de situación complementaria en que se encuentran los participantes y el eje vertical que indica poder, jerarquía o asimetría. Encara las interacciones que dependen de posiciones desiguales marcadas por el poder, los contextos institucionalizados y los marcadores de posición de índole verbal y no verbal, nombrados taxemas, por ella misma.

Todos estos aspectos hacen alusión al mantenimiento de interacción verbal oral desde una perspectiva organizativa; por ejemplo, en el aula, las relaciones entre el docente y el grupo, por un lado y las que se gestan entre los estudiantes, por otro. Para esta propuesta es importante reconocer las secuencias organizativas de interacción verbal oral para avanzar en la realización de intervenciones más adecuadas a las situaciones comunicativas donde los estudiantes se impliquen ya que pueden ceder o tomar el turno de participación sin dejar espacios vacíos, interrupciones, solapamientos (hablar todos al mismo tiempo sin escucharse).

En cuanto a las **finalidades**, Hymes (1972), propone dos componentes para este elemento de interacción verbal oral: propósitos y productos; en cuanto al primer componente corresponde a las finalidades de quienes participan, ya que cuando los hablantes construyen sus enunciados eligen formas lingüísticas que les ayudan a mantener las relaciones y a conseguir sus fines comunicativos. El segundo en cuestión pertenece al resultado de los intercambios efectuados, los cuales pueden coincidir o no con las intenciones de cada interlocutor. En el aula de clase, por ejemplo, la meta comunicativa propuesta por el docente, no siempre se comparte con sus estudiantes y viceversa. Desde esta posición, cuando no comulgan entre sí los propósitos planteados entre quienes se implican en la interacción verbal oral se puede desencadenar un proceso de negociación, el cual se regula tanto por el tipo de relación existente como por las formas en que los interlocutores ejercen el poder.

En cuanto a las finalidades que se pretende alcanzar en una interacción verbal oral se expone la necesidad de sumergir a los estudiantes en situaciones de intercambio comunicativo donde se trabaje el desarrollo de competencias para escuchar y tener en cuenta las intervenciones de los compañeros, lo cual permite regular la atención y el mantenimiento de normas de funcionamiento de interacción verbal oral en el aula.

Para Hymes (1972), el siguiente componente llamado **secuencia de actos**, analiza qué se dice y cómo se dice algo, es decir, la organización tanto del tema como de estructura de interacción verbal. Estudios posteriores, dan lugar a numerosas investigaciones en torno al desarrollo de los intercambios y la regulación que se

producen al interior de una interacción verbal. El análisis conversacional en cabeza de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), centran el análisis en las actividades prácticas cotidianas permitiendo reconocer la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales. Estos autores resaltan la importancia que tiene la organización secuencial y la alternancia de turnos en la distribución de los papeles de hablante y oyente.

En una interacción verbal oral cada participante tiene derecho a su turno. Para la actual propuesta reconocer el papel de secuencia de actos en un intercambio comunicativo permite a los estudiantes participar en los eventos de emisión y recepción del mensaje. El anterior ejercicio se traduce en un proceso de interrelación continua donde los participantes asumen el rol de interlocutores que van alternando su participación, reconociendo el momento para tomar la palabra, callar, escuchar o atender la palabra de los otros.

Esta triplete de autores anteriormente mencionados llegó a la conclusión que la interacción verbal se desarrolla a nivel global en tres etapas sucesivas: obertura, cuerpo y cierre. En la obertura, se evidencian los requerimientos de apertura del canal y el contacto a través de saludos, preguntas, pistas contextualizadoras (Gumperz, 1982), (que serán tratadas más adelante); en el cuerpo, se desarrolla la interacción verbal oral, dependiente del objetivo propuesto y de los mecanismos de negociación y cooperación entre los interlocutores. Por último, en el cierre que es de vital importancia, se concluye el proceso a la vez que lo transforma, porque su finalización se puede constituir en generador de nuevos encuentros interactivos verbales.

En lo que respecta al nivel local de interacción verbal oral, destacan los autores teóricos conversacionales anteriormente referidos, el sistema de alternancia de turnos, denominado “lugar apropiado para la transacción” (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p.704); en esta alternancia pueden ocurrir tres posibilidades: 1. La heteroselección, cuando un interlocutor toma la palabra porque otro lo elige para continuar con la interacción verbal oral. 2. La autoselección, un interlocutor toma su turno de forma autónoma. 3. El interlocutor autoselecciona su turno y continúa hablando. Según estos

autores, el mal funcionamiento se presenta en la alternancia cuando se evidencia pausas largas o silencios prolongados, interrupciones, solapamientos (hablar a la vez), o que no se interpreten adecuadamente los indicios contextualizadores, (Gumperz, 1982), porque no se comparten las mismas normas de interpretación por parte de los participantes en la interacción verbal.

Desde esta perspectiva, las interacciones verbales orales son asumidas como mecanismos de alternancia de turnos donde los participantes negocian la responsabilidad o el derecho de tomar el turno y su cualificación remite a una preocupación por mejorar las formas de distribución de palabra cada vez más equitativas, elaboradas e inclusivas.

Para abordar el sentido de interacción verbal oral, se detalla a continuación el componente **clave** o tono, “la clave viene a proveer el tono, la manera o el espíritu con los que se realiza el acto” (Hymes, 1972, p. 70). A partir de lo mencionado, la clave apunta al grado de formalidad e informalidad empleados por los interlocutores, dependiente de factores como el tema, la personalidad de los participantes, la finalidad y la situación en la interacción verbal oral. Halliday (1974), por su parte, lo denomina tenor, que denota igualmente la objetividad o subjetividad con que se utilizan las diferentes formas de tratamiento. La clave actúa como una guía en la interpretación de lo que se dice en el aula.

En cuanto a los **instrumentos**, estos refieren a la manera como los interlocutores comprenden el canal del evento de habla, el oral en este caso, lo mismo que las variedades del habla y los elementos proxémicos y kinésicos.

Los dos últimos elementos de una interacción verbal oral corresponden a las normas y el género.

Las normas, por su parte, señalan el conjunto de habilidades que se adquieren participando en distintas situaciones de interacción, hacen posible actuar de manera comunicativamente eficaz a los interlocutores. Las normas son de carácter sociocultural, ya que varían de acuerdo con el tipo de evento social en el que se participa. Hymes (1972) propone dos tipos: Normas de interacción, regulan el origen, la

distribución y sucesión de los turnos y normas de interpretación, las cuales determinan la significación de los actos comunicativos de interacción.

Para cerrar con el desarrollo de los elementos, se finaliza con la presentación del **género**, el cual refiere directamente al tipo de interacción verbal: conversación, debate, panel de expertos, así como a las secuencias textuales, que, para esta investigación, específicamente, abordará la explicación oral.

Con lo anteriormente expuesto, es posible llegar a dilucidar que aprender a interactuar verbalmente es una experiencia social. Desde esta perspectiva asumir la responsabilidad del trabajo en el aula implica llevar a cabo prácticas discursivas que comprometan actuaciones comunicativas ricas en selección de contenidos.

Asumir temáticas de interés puede permitir la exploración de interacciones cada vez más elaboradas en cuanto a la distribución de turnos, duración de participaciones, respeto por la palabra y estructuración global de los contenidos. Con lo cual se ampliaría la participación de todos y cada uno de los estudiantes que circundan el aula, al prescindir en esta medida de posibles desigualdades que se puedan presentar en un intercambio comunicativo.

Para devolver la palabra al estudiante y que este se empodere de su dominio requiere adecuar la pertinencia de realización, al suscitar prácticas de interacción verbal oral que convoquen la participación en igualdad de condiciones. Es evidente entender que los intercambios comunicativos tienen lugar en espacios y tiempos concretos, desarrollado por interlocutores en situaciones particulares de comunicación, como un flujo continuo. Por tanto, corresponde reconocer en una interacción verbal oral, no solo sus elementos sino también la organización y gestión que se debe desarrollar en su cualificación como prácticas discursivas.

2.2.4. Organización dinámica de la interacción verbal oral

Jhon Gumperz, (1986), con su teoría sociolingüística interaccional, recoge los supuestos teóricos expuestos por Hymes (1972), reforzándolos con aportaciones de pensadores como Bourdieu y Foucault, al indicar que en el desarrollo de una

interacción verbal oral se establecen dinámicas de relación jerárquica que afectan el comportamiento verbal y no verbal que se considera apropiado para desenvolverse en una situación comunicativa determinada. Gumperz (1986), retoma las concepciones sobre mercado lingüístico y diferencia de Bourdieu junto con las ideas de poder y dominación de Foucault.

Con Bourdieu (1985), la preocupación por identificar en la sociedad los vínculos y relaciones que establecen los individuos, en este caso desde el uso de lengua, dan cuenta del factor facultativo y distintivo que los caracteriza. A través del concepto mercado lingüístico, define las interacciones lingüísticas y la producción discursiva como mecanismos de mercado con valor social regido por leyes que se construyen en los contextos sociohistóricos concretos en función de prácticas realizadas por sujetos que se encuentran implicados en una negociación discursiva. El discurso, por tanto, lleva para este autor una marca social de poder y valor facultativo, por un lado, porque depende del patrimonio social y cultural que faculta las condiciones de adquisición simbólica. Por el otro, expresa las distinciones sociales en tanto que las diferencias lingüísticas funcionan como signos de distinción social. Para Bourdieu (1985), las diferencias lingüísticas son utilizadas como modos de legitimación social de relaciones de dominación, “[...] hablar, es apropiarse de uno u otro de los estilos expresivos ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos” (p.28).

Así, Gumperz (1986), cimienta sus explicaciones para analizar la relación desigual que se gesta en encuentros interactivos verbales que pertenecen a diferentes grupos socioculturales, con distintos repertorios verbales y diversos procesos de inferencia. Que como lo refiere este mismo autor:

Necesitamos una teoría más completa de la comunicación para ver que hay en la procedencia lingüística y cultural de los participantes y en su ideología del aprendizaje que afecta a su aptitud para llevar a efecto cosas en clase y por qué las diferencias en cuanto a la procedencia de los alumnos pueden llevar a un aprendizaje diferencial en contextos de enseñanza aparentemente similares. (Gumperz, 1986, p. 79).

Siguiendo a Foucault, Gumperz (1986) adopta en su análisis sobre las interacciones verbales orales, la relación entre el poder y el discurso para exponer que existe diversidad lingüística, la cual se encuentra en estrecha relación con la vida política donde ésta es realizada, “[...] en la medida que el lenguaje da poder a un grupo puede intentar mantener el control sobre su propio lenguaje, dialecto o estilo, estableciendo patrones de buena habla” (Gumperz & Bennett, 1981, p.131).

En este sentido, Gumperz (1986) habla de convenciones de contextualización, como la construcción discursiva donde los hablantes crean, mantienen, cambian o interpretan diferentes elementos de situación comunicativa, entendida como la localización espacial, temporal y psicosocial:

Los participantes crean y señalan esquemas que sirven de marcos para las interpretaciones situadas de unos y otros. Estas indicaciones de señalización combinadas crean un nexo de significaciones por las cuales avanza la interacción y los movimientos se transforman en hechos concretos. (Gumperz, 1986, p. 83).

Por tanto, Gumperz (1986) al abordar las interacciones verbales enfatiza en los conceptos de inferencia conversacional (indicios, convenciones contextualizadoras) y repertorio verbal. En tanto refiere al primer término como el conjunto de pistas lingüísticas y no lingüísticas que le permiten a los participantes obtener información que presuponen sobre el grado de conocimiento de valores y realidades de los interlocutores, además sobre lo que se implica con lo dicho, la inferencia conversacional. Vista así, la inferencia conversacional, “[...] le permite a los interlocutores evaluar las intenciones de los otros participantes y sobre las que basan sus respuestas” (Gumperz & Bennet, 1981, p. 12) ; el segundo, o repertorio verbal, alude al concepto de comunidad de habla, tanto en el plano sociocultural, económico o lingüístico que está constituido por la distintas variedades lingüísticas que se usan en una determinada comunidad y a su distribución en ámbitos de uso, socioculturalmente definido.

Entender las dinámicas que se establecen en la interacción verbal es un proceso complejo. Es necesario tener en cuenta en la presente investigación que una

interacción verbal oral es un proceso intencionado entre interlocutores que se fijan metas conscientes o inconscientes que se van desarrollando a medida que los intercambios se van produciendo. Las metas propuestas no son siempre compartidas por las comunidades de habla ni la distribución del uso de la palabra.

Estas finalidades y la distribución en el ámbito de uso se encuentran influenciadas por las prácticas de poder y de control que se establecen en el aula de clase. Identificar estas prácticas de poder sobre el control de palabra para este trabajo en particular apunta a reconocer convenciones de contextualización que permitan a los interlocutores obtener la información necesaria sobre las intencionalidades, lo mismo que cualificar y adecuar el repertorio verbal para interpretar, reinterpretar e intervenir en producciones orales cada vez más elaboradas.

Al empoderar al estudiante con el uso de la palabra se hace más consciente su participación y la elaboración de su discurso, así podrá reconvenir los planos de interacción para que esta deshaga los nudos que atan las voces dominantes, que generalmente se encuentran en personas como el docente y unos pocos estudiantes.

2.2.5. Las interacciones verbales orales como procesos de negociación

Autores como Sinclair, Coulthard, Mehan, Vion, Orecchioni plantean diversas reglas que son propias del análisis conversacional. Sustento que se toma como base para analizar el papel que desempeñan estas normas en la realización de interacciones verbales como procesos de negociación, por ser la conversación un género de interacción verbal. Kerbrat - Orecchioni (1997), desde esta posición plantea:

Lo característico de la conversación es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (...), los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos de palabra se determina paso a paso, de forma relativamente libre... (p.8).

En el aula de clase por tanto docente - estudiantes y estudiante-estudiante interactúan y se influyen recíprocamente. Entre estas dos parejas se establece un

intercambio contante de información sobre sí mismos, a través de realización de interacciones verbales que se van gestando, cada uno de los interlocutores participantes adopta el rol de estudiante o docente según la situación, los propósitos y las circunstancias, o a partir de la ubicación asimétrica o simétrica con su interlocutor. En este sentido Goffman (1991) desarrolla la siguiente idea:

En toda sociedad, cada vez que surge la posibilidad material de una interacción verbal, uno reconoce que se pone en juego un sistema de prácticas, de convenciones y de reglas de procedimiento que sirven para orientar y organizar los flujos de los mensajes dados (p.12).

Para esta propuesta es importante reconocer este planteamiento porque permite ubicar a los interlocutores en el plano de sus interacciones verbales orales para analizar en la alternancia de los turnos de la palabra, los papeles comunicativos que adoptan sus participantes, y poder identificar las relaciones de poder, dominación, o alejamiento de principios de cooperación que se gestan en ellas, para conseguir finalmente la aceptación del otro, a través de relaciones solidarias que hagan uso de atenuantes, y mecanismos de reparación, mitigación y omisión de amenazas a la propia imagen y la de los demás. Frente a este continúa refiriéndose Goffman (1991):

El habla está organizada socialmente no sólo en términos de quién habla, a quién en qué lengua, sino también como un pequeño sistema de acción cara a cara acordado mutuamente y regulado de forma ritual. Una vez se ha llegado a un acuerdo sobre una situación de habla, tiene que haber indicios disponibles para pedir la palabra y concederla, para informar al hablante (pp. 133-134).

Es decir, que cuando los interlocutores entran en el ejercicio de interacción verbal, se puede establecer un contrato de común acuerdo, que determina lo que puede esperar cada uno del otro, en términos del tratamiento verbal y no verbal que se recibe y se ofrece, para permitir a los interlocutores la contribución a una misma definición global de situación.

Mediante el establecimiento del contrato cada interlocutor se responsabiliza de su participación al posibilitar la comprensión de la situación de comunicación que los convoca, la adecuación de los comportamientos más apropiadas a los propósitos y actividades previstas en las distintas interacciones verbales, a la vez que compromete el reconocimiento de distancia social promulgada por la combinación de los dos ejes

(vertical y horizontal) de sus interlocutores en un ejercicio de intersubjetividad. Para este momento es válido, vincular la posibilidad que tiene en la interacción verbal el concepto de “contrato comunicativo” (Charaudeau,1986), entendido como los acuerdos convencionales o planes de interacción verbal que permiten el reconocimiento y posicionamiento del otro a medida que el intercambio comunicativo avanza.

Los participantes del intercambio de comunicación se encuentran en una relación de reciprocidad que los obliga a reconocer la finalidad que los vincula, la identidad que los caracteriza, el propósito que ellos intercambian, las circunstancias que los constriñen físicamente y los roles discursivos que le son atribuidos (p.41).

Para esta investigación, y siendo consecuentes con el planteamiento de Goffman (1971), el manejo adecuado de la imagen propia y la del otro son requerimientos interpersonales en una interacción verbal oral como parte de los acuerdos que los participantes vehiculizan en su realización a partir del cual se toman posiciones y se asigna a cada participante unos papeles específicos, con derechos y deberes mutuos para su actuación lingüístico- discursiva. Las maneras como los interlocutores se vinculan en sus intervenciones pueden dar paso al fortalecimiento de capacidades reflexivas para verse a sí mismos, para proyectar su imagen y reconocer la imagen de los demás.

Al tener en cuenta, el planteamiento de “actividad de imagen” propuesto por Goffman (1971) quien propone dos tipos de imagen: imagen negativa o deseo por mantener el espacio libre de intromisiones y la imagen positiva, o deseo por ser apreciado socialmente, es preciso examinar que en las interacciones verbales orales pueden surgir actos verbales que amenazan la imagen de sus interlocutores. Es allí donde la cortesía cobra sentido, como la estrategia verbal y no verbal que se utiliza para evitar o minimizar las amenazas. Según, Kerbrat Orecchioni (1997), se pueden reconocer dos tipos de cortesía: mitigadora y valorizante, la primera de carácter negativo, dirigida a evitar o reparar los posibles riesgos de amenazas de imagen de los interlocutores, en cuanto a la segunda, de carácter positivo, el riesgo de amenaza no existe, la cortesía en este caso está dirigida a producir actos corteses.

Relacionar la anterior teoría facilita reconocer la manera en que docente-estudiantes, y estudiante-estudiante llegan a un entendimiento de lo que está sucediendo en el aula, permitiendo, desde un punto de vista social explicar comportamientos comunicativos, valores y posibles conflictos que se producen entre quienes participan de interacción verbal oral. Contrasta, equiparablemente, con supuestos que admiten la existencia de una desigualdad evidente ante la diversidad de sistemas o subsistemas de valores y visiones de mundo por la confluencia de grupos socioculturales distintos que emergen en el aula, y que determinan, tal como plantea Gumperz (1986), procesos de inferencia distintos y registros diversos.

Con el propósito de posibilitar interacciones verbales cada vez más recíprocas e incluyentes en el aula, se debe reconocer, el papel que cumple el tratamiento de cortesía verbal en los intercambios comunicativos, como aquellas elecciones lingüísticas que los interlocutores realizan para preservar la imagen en marcos normativos y como respuesta a los deberes y obligaciones mutuas que los interlocutores adquieren en el proceso del contrato comunicativo.

Si se fortalece la construcción de esa imagen propia y ajena en cada uno de los que intervienen en una interacción verbal oral, para este caso docentes y estudiantes, reduciendo al máximo los actos que la puedan amenazar como actos autodegradantes, insultos, actos directivos o impositivos, las relaciones entre los interlocutores se verán cada vez más solidarias dialógicas y altamente recíprocas.

2.3. La población diversa en el aula

Cuando se trabaja en el aula es importante equiparar la relevancia, la preocupación por las razones, las metodologías de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad y principios previos que prescriben las condiciones la acción. Es decir, que la comprensión sobre la interacción verbal en el aula debe responder al autorreflexión sobre la manera como se orienta su actuación. Por ende, las interacciones verbales orales serán más adecuadas y pertinentes cuando se tenga en cuenta en su realización la intencionalidad, los destinatarios (interlocutores) para la construcción de un marco de conocimiento, a la vez que se propugne por el

reconocimiento y toma de conciencia del otro, de sus diferencias, de sus condiciones de diversidad.

2.3.1. Educar en y para la diversidad

La relación que se establece en esta propuesta entre interacción verbal y diversidad, parte de entender la diversidad como valor y como principio educativo que se refiere tanto a la preocupación, respeto y cuidado del otro como a las acciones de interacción que se emprenden para dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, intereses motivaciones estilos y ritmos de aprendizaje. Implica pensar en educar en y para la diversidad a partir de la interacción entre personas distintas con procedimientos educativos de enseñanza y aprendizaje diversificados y flexibles.

Ante este panorama, Carlos Skliar (2011), exhorta a pensar la diversidad como un componente de alteridad, es decir, la forma cómo se ve y se percibe al otro, generalmente, como situación ajena al propio yo, que excluye al otro. Este autor, por ejemplo, afirma: “que existe demasiada ausencia del otro en nosotros” (Skliar, 2007, p. 137); para indicar, que la diversidad se encuentra definida por un canon social que polariza a las personas que la integran aislando su presencia en un otro incompleto, anormal y diferente e invita a considerar la dualidad yo-otro, como una posibilidad de experiencia, relación y responsabilidad con el otro. De este modo se cuestiona la intencionalidad reduccionista y naturalizada que se le ha otorgado al concepto diversidad, para advertir la necesidad de habilitar nuevas formas de relación humana que convoquen la diferencia en su dimensionalidad totalizadora, ya que, para el otro, el yo también es otro distante y diverso. Este autor, igualmente, presenta en sus postulados, una serie de reflexiones en torno a los cambios sustanciales que debe cumplir el ser humano para empezar a verse a sí mismo como un sujeto diverso, e inmerso en la diversidad. Frente a esta idea plantea:

Más que hablar sobre la diversidad, sobre el otro, acerca del otro; tenemos que aprender a conversar con el otro, a habilitar que los otros conversen entre ellos mismos y sobre todo a escuchar ...partiendo de una nueva “amorosidad”, que se sienta responsable por el otro, que sea hospitalaria con la especificidad del otro, mediada por el lenguaje de la ética...hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro...dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros

temas, en el currículo escolar, en nuestro patio, en nuestra vida. (Skliar, 2007, p.138).

Atender a la diversidad en la escuela, significa compartir con el otro, una posibilidad que la producción de interacciones verbales orales intencionadas, contextualizadas y situadas puede favorecer si se reconoce que cada estudiante es un ser único con sus propias características, con intereses y necesidades particulares que se pueden conjugar en un encuentro responsable con un pasado adquirido y construido, no desde lo contemplativo, sino desde el ejercicio de experiencia de intercambio comunicativo recíproco. En esta misma perspectiva, se encuentra la noción que presenta Gimeno (1999), al señalar que la diversidad está presente en las distintas esferas sociales, lo que determina que cada persona sea un ser diverso y diferente, en permanente transformación. Así lo manifiesta cuando menciona que:

La diversidad alude a las circunstancias de que las personas somos distintas y diferentes, dentro de la igualdad común que nos une. Y la variedad del ser humano se produce desde el ámbito interindividual como intraindividual. De ahí que somos únicos porque somos irrepetibles, una combinación de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas y permanentes, sino que están sujetas a los cambios sociales. (p.12-13).

La diversidad responde, en este sentido, a la idea que en el aula pueden perfectamente cohabitar estudiantes con características diferentes, estas en vez de imponer grados de jerarquía y exclusión deben convertirse en objeto de atención a fin de satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas. El aula, por tanto, se debe concebir como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. Mediante la cualificación de las prácticas se puede promover la adopción de decisiones encaminadas a ofrecer opciones pedagógicas adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes. En el ejercicio de esta praxis se debe vincular la participación y reconocimiento del conjunto plural que puede llegar a existir en la diversidad.

Por ende, el término diversidad amplía su espectro significativo, al abarcar no sólo conceptos como educación especial, necesidades educativas especiales, niños y niñas con discapacidades, términos utilizados como fórmulas de tratamiento institucionalizado y diferenciador, para posibilitar la apertura al conjunto de

características inherentes al ser humano que los convierte en personas diferentes, en cuanto a ideas, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, valores, entre otros factores.

Desde esta óptica Arnaiz (2003) indica que “la diversidad debe ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales” (p. 124); por tanto, en el aula cada estudiante debe ser considerado como sujeto situado y diferenciado en escenarios de diversidad. Se quiere así, desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, para dar paso al complejo conjunto de condiciones internas y externas que confluyen en cada uno de los estudiantes. Las diferencias, expuestas de esta forma, no se basan exclusivamente en condiciones univocas sino como el resultado de sus múltiples particularidades.

Pero, enfrentar la diversidad en el aula no es una tarea fácil, si no se revisan con rigurosidad la variada gama de formas en las que se puede encontrar, no como instrumento segregador sino como insumo para un trabajo continuo, solidario y responsable. Desde este plano Onrubia (2004), indica “preocuparse por atender a todos los alumnos, que son diversos, para que todos aprendan más y mejor [...] la diversidad es una característica intrínseca de la realidad humana, todos los humanos son iguales, porque todos son diferentes” (p.46). Desde esta concepción, se hace necesario promover acciones pedagógicas que valoren y respeten las diferencias, transformándolas en oportunidades que permitan orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad.

La diversidad como concurrencia de individualidades exige nuevas miradas en el aula, esta óptica apunta a educar en y para diversidad, es decir, crear los espacios donde todos y cada uno de los estudiantes tengan las mismas posibilidades para avanzar en la construcción de su pensamiento, su sentir y su estar en el mundo.

Por tanto, Educar en y para la diversidad, supone la creación de condiciones que faciliten el aprendizaje de la totalidad de estudiantes lo que para teóricos como Gimeno (2000) implica adecuar, ajustar y buscar las estrategias pedagógicas para reconocer a

todos los estudiantes de manera equitativa, diferenciadora y en igualdad de condiciones:

Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos (...), a la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía (...), considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje (...), se requiere una gran riqueza de recursos y metodologías en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (pp. 90-92).

En este sentido, educar en y para la diversidad implica adoptar una práctica educativa que desde el momento mismo de planificación tenga en cuenta la existencia de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones. En función de ello, prever la posibilidad de ofrecer respuestas educativas diferenciadas a la diversidad de estudiantes, sin desconocer los requerimientos de un aprendizaje significativo.

Pensar, educar en y para la diversidad, significa igualmente, que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o funcionales, más exactamente, atender con igualdad y equidad las diferencias. Frente a estos últimos conceptos se ha gestado una confusión entre ellos al tomarlos indistintamente como sinónimos de un mismo proceso, pero, vale la pena aclarar que en el caso del término **igualdad**, hace referencia desde la teoría de los derechos humanos al trato idéntico que posibilita la eliminación de todo tipo de discriminación.

Para el caso específico de educación, se habla de principio de igualdad de oportunidades. Nussbaum (2010), en este sentido, al formular los principios para promover las capacidades humanas en un mundo de desigualdades indica que la educación es clave fundamental para dar oportunidad a todas las personas de acceso a la información, la reflexión crítica y la imaginación. Extiende este principio al distinguir facetas en su modelo planteado para la igualdad educativa, al responsabilizar a la escuela de proveer espacios que posibiliten el desarrollo de capacidades en el estudiante para ver el mundo desde la perspectiva del otro. Este postulado es equiparable con el concepto de educar en y para la diversidad, porque la práctica

pedagógica se dirige a dar respuesta educativa todos y cada uno de los educandos, en pos de igualdad de oportunidades.

El planteamiento anterior sirve de sustento para revisar la importancia que compete el término equidad. Este enfoque considera que para establecer justicia social no es suficiente ni adecuado otorgar igualdad de bienes a la diversidad humana, porque los niveles de aprovechamiento son distintos y pertinentes a cada individuo. En tal sentido Campbell (2002), recuerda que: “Toda teoría de la justicia debe intentar explicar o justificar el presupuesto básico de la igualdad de las personas, así como demostrar que existen razones legítimas para el trato diferencial” (p.30). De esta manera se infiere que educar en y para la diversidad debe reconocer las diferencias al tener en cuenta las potencialidades y posibilidades de desarrollo, que permitan combatir la hegemonía cultural excluyente, otorgando igualdad de oportunidades, pero en equidad de necesidades.

Desde esta opción los aprendizajes que subyacen a través de realización de prácticas pedagógicas que tengan en cuenta los procesos de interacción verbal oral en el aula para promover el reconocimiento de educar en y para la diversidad implica que se tenga en cuenta:

1. La diversificación: implica realizar conjuntamente actividades o tareas distintas, partiendo de objetivos claros.
2. La flexibilidad: o modificación del tipo, grado de intervención y apoyo por parte del profesor en esas actividades en función del avance del proceso.
3. Organización cooperativa de actividades. Es decir, trabajo en equipo.

2.3.2. La diversidad en las Políticas Públicas

Desde las Políticas Educativas el tema de diversidad viene adquiriendo relevancia, a partir de la mitad del siglo pasado, con políticas como la democratización de educación que ha exigido a la escuela y sus docentes una adecuada preparación para acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, tal como lo manifiesta la UNESCO (1994):

[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas, niños de minorías étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (Declaración de Salamanca, p. 6).

Como una respuesta a la atención a la diversidad en el aula, la Conferencia de Salamanca (1994), orienta Políticas Educativas que proyectan la inclusión como una oportunidad para brindar una educación que se responsabilice del progreso de todos con una postura participativa, igualitaria y equitativa comprometida con el respeto a las diferencias, acentuando un énfasis especial en aquellos colectivos de estudiantes que por razones variadas estuviesen en riesgo de ser excluidos del sistema educativo en general.

Acto seguido, la UNESCO, vuelve a pronunciar su orientación hacia el proceso de inclusión, el cual debe responder positivamente a la diversidad, en términos de educación inclusiva donde la corresponsabilidad social es esencial. Así se manifiesta en uno de sus apartados:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta (UNESCO, 2009, p. 9)

Por tanto, y según la UNESCO (2009), se define la educación inclusiva como un proceso que orienta su accionar hacia la identificación y minimización de posibles barreras que enfrentan los estudiantes en el acceso, y permanencia educativa al ofrecer una **Educación para Todos**, la cual busca un cambio en la manera de percibir la diversidad en el aula, instaurándose en el plano corresponsal que le compete. Entendido de esta forma, la educación debe tener como objetivo promover y crear las condiciones bajo las cuales tenga lugar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Para el caso de Colombia, este principio de inclusión es expuesto por la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, el cual establece la educación como un derecho. Este principio se ratifica en la Ley General de Educación 115 de 1994, en su

título III sobre acceso, permanencia y promoción de personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales.

En 2013 con los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional, se parte de reconocer cinco características asociadas al concepto de educación inclusiva: diversidad, participación, equidad, calidad e interculturalidad; específicamente, la diversidad, es asumida por estas políticas como: “la riqueza propia de identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección” (MEN, 2013, p.28). Adicionalmente, aportan la siguiente definición con respecto a la educación inclusiva:

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. (p. 17).

En este sentido, hablar de educación inclusiva desde una cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes, es asumir, igualmente, el reto del trabajo interdisciplinar con proyectos de lengua oral que incluyan a todos y todas los estudiantes, a través del apoyo mutuo en un trabajo cooperativo de interacción verbal que promueva el reconocimiento y acogida de heterogeneidad, diferencia, en equidad e igualdad de condiciones.

Por tanto, el rumbo en el cual se encamina esta propuesta es hacia la construcción y fortalecimiento de relaciones que se establecen entre el yo y los otros. A través de gestación de interacciones verbales orales vinculantes, participativas y autónomas en atmósferas de equidad y reciprocidad, los estudiantes deben ser valorados como sujetos-ciudadanos empoderados sin que la diversidad de condiciones personales, sociales y culturales sean motivos que desencadenen discriminación y exclusión.

3. Referentes Metodológicos

La metodología de Investigación que guía la búsqueda, análisis e interpretación de los datos de esta propuesta viene determinada, por su objeto de estudio, el cual surge como producto de la reflexión sobre las interacciones verbales orales que se gestan en el aula entre docente – estudiante y estudiante-estudiante, junto con la posibilidad vinculante de participación y reconocimiento de población diversa en el aula.

3.1 Paradigma

La presente propuesta parte de reconocer la significación de paradigma como: “[...] un principio de distinciones-relaciones -oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada” (Martínez, 2004, p.2).

El paradigma en este sentido implica esquemas de organización mental desde los cuales se puede observar, comprender, interpretar e intervenir metodológica y teóricamente una realidad determinada que para este caso específico corresponde a la realidad educativa en relación con las interacciones verbales orales que se gestan en el aula diversa. En este sentido esta investigación se acoge al paradigma interpretativo porque busca conceptualizar sobre la realidad del aula, revelar el significado de formas particulares de comportamiento, actitudes y valores que guían la interacción verbal de los estudiantes, así como también propender por el mejoramiento y/o la transformación de prácticas educativas que posibiliten la participación de población diversa en equidad e igualdad de condiciones.

Esta perspectiva interpretativa aporta explicaciones causales, intenta comprender e interpretar la realidad a partir de los significados de los estudiantes en interacción, quienes construyen el conocimiento a partir de sus intersubjetividades. Es decir, que el conocimiento se produce como producto reflexivo en y desde la práctica pedagógica.

Este paradigma hace énfasis en la comprensión de los procesos que se instauran en las intenciones, creencias, y motivaciones de quienes confluyen en la realidad del aula, la cual se puede transformar si se modifica la manera de comprenderla como praxis.

3.2 Enfoque investigativo

En relación con el enfoque o método de investigación entendido como la ruta seguida en la búsqueda del conocimiento, esta propuesta asume el enfoque cualitativo, el cual, permite actuar sobre el contexto real en este caso el aula, para acceder a las estructuras de sus significados. Bonilla (2000), amplía esta definición al indicar que “el enfoque cualitativo busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (p.47). Al abordar este enfoque, se abre el espectro al posibilitar la mirada global y reflexiva en torno a las interacciones verbales orales que se suscitan en el aula a través proceso continuo de recolección, descripción e interpretación de información para comprender al sujeto y los fenómenos sociales, culturales e ideológicos de quienes participan en esta investigación que son las niñas, niños y jóvenes que conforman la población diversa.

La propuesta investigativa surge de una lectura etnográfica del contexto, el cual permite el levantamiento de los corpus, la definición de categorías y la delimitación del problema, desde un enfoque de investigación cualitativo con una perspectiva epistemológica interpretativa.

3.3 Diseño investigativo

Siguiendo con el proceso de investigación, en relación con el diseño, se plantea la investigación-acción, la cual permite que la teoría y la práctica se vinculen invariablemente en ciclos de acción y reflexión. Lo que conlleva, a indagar los procesos pedagógicos y de socialización escolar suscitada en la cotidianidad para valorar los saberes populares como formas válidas de conocer el mundo. Este proceso permite que el docente se convierta en investigador de su propio quehacer (investigativo, pedagógico y didáctico).

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis & MacTaggart (1992) procuran la mejora de prácticas que comprometen la generación de conocimientos, acciones y formación permanente. Al sintetizar los rasgos que los autores plantean para la investigación-acción se obtienen los siguientes aportes:

- Es participativa. Las personas implicadas trabajan con la intención de mejorar sus prácticas.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de distintas situaciones.
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Por su parte Elliot (2000), define la investigación-acción como el estudio de una situación social con el fin de mejorarla. Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el investigador, desde una postura reflexiva la cual integra la teoría en la práctica.

Este autor presenta las siguientes fases en su propuesta de diseño metodológico:

1. Investigación de una idea general. Descripción del problema que hay que investigar.
2. Exploración o planteamiento de hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
3. Construcción del plan de acción.
4. La puesta en marcha del plan de acción.
5. La evaluación.
6. La revisión del plan general.

3.4 Fases de la investigación

En consonancia con el diseño investigación-acción, la investigación en su recorrido metodológico comporta cuatro fases: Exploración del problema, construcción del plan de acción, puesta en marcha del plan de intervención, evaluación del proceso y discusión de los resultados.

La primera etapa se orienta al campo de exploración del problema, que parte de una exhaustiva revisión de antecedentes teóricos, investigativos y del contexto, la cual conlleva a la formulación del planteamiento del problema. La segunda, se fundamenta en la construcción de una propuesta de intervención para promover el uso de interacciones verbales orales en el aula que faciliten la participación y el reconocimiento de diferencias presentes en niñas, niños y jóvenes de ciclo IV. Finalmente, la tercera etapa se ubica en la reflexión y el análisis de resultados de investigación.

3.4.1. Primera fase: Exploración del problema

Comprende el trabajo de lectura etnográfica del contexto que tiene en cuenta, en primera instancia, la lectura de documentos políticos (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Referentes para la didáctica del lenguaje de ciclo IV). Acto seguido, se efectúa un rastreo de estudios cartográfico de tesis de Maestría, Doctorado y Artículos de Investigación. Finalmente, se estima orientar espacios de reflexión de prácticas pedagógicas en el aula al posibilitar el cotejo de concepciones y prácticas de los docentes, así como los desempeños realizados por los estudiantes en relación con la oralidad, las interacciones verbales y las formas cómo estas reconocen la inclusión de población diversa que se encuentra participando de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por consiguiente, se realizó en esta etapa una recolección y revisión de información a través del uso de instrumentos de recolección de datos como: 1) Diario de campo, 2) Encuestas, 3) La observación participante de prácticas de oralidad e interacciones verbales que se ejercían en el aula por parte del grupo de estudiantes,

entre el docente en el grupo. Fueron recogidas a partir de grabaciones de corpus orales y videograbaciones.

Estos datos se triangulan con la información recabada en las entrevistas a maestros y estudiantes, proceso que posibilita la delimitación del problema, la formulación de una pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

3.4.2. Segunda fase: Construcción del plan de acción

Para seguir el hilo conductor trazado en el diseño de Investigación-Acción, se inicia la construcción de plan de acción que convoca la comprensión del problema formulado y las acciones concretas requeridas. Se realizó un rastreo a partir de varios trabajos investigativos relacionados con la problemática abordada. La indagación llevó al encuentro justificativo por abordar una perspectiva teórica. Acto seguido se propuso la tarea investigativa que llevó a reconocer y profundizar la teoría a través la lectura de distintos autores que enriquecieron el campo modal oral, en relación con el trabajo de interacción verbal oral, y la temática de diversidad.

Teoría y práctica, mantienen en esta Investigación una estrecha relación a través de un diálogo permanente. Por tanto, las consideraciones anteriores llevaron a diseñar un plan de intervención con las acciones necesarias para llegar a fortalecer los procesos de interacción verbal para potenciar el reconocimiento de población diversa en el aula.

3.4.3 Tercera fase: Puesta en marcha del plan de intervención

En cuanto a la propuesta didáctica y para dar respuesta a la problemática planteada se hace necesario la adopción de una modalidad pedagógica que permita la recuperación del vínculo escuela - contexto social, la visión del uso lenguaje en actos de interacción socioculturalmente situados, y el reconocimiento del aula como el espacio público de acción comunicativa. En este sentido, la pedagogía por proyectos, específicamente, el proyecto de aula posibilita la materialización del requerimiento anterior, porque favorecen la construcción de aprendizajes significativos a partir de los intereses, necesidades, inquietudes y contextos del estudiante.

De esta forma, el proyecto de aula se enmarca como la propuesta pedagógica, que abre el abanico de posibilidades para participar con otros, decidir, estimular el trabajo cooperativo, el conocimiento integrado y la interacción continua entre profesor-estudiante y entre estudiantes o trabajo entre pares. En este sentido Jolibert (1994) concibe esta propuesta didáctica como:

Una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficacia y eficiencia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co—realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros y alumnos. (p.2)

El concepto desarrollado por Jolibert (1994) aproxima a la comprensión que el proyecto de aula está diseñado para ayudar a integrar la teoría y la práctica pedagógica en una doble vía. Por una parte, estimula el desarrollo de los aprendizajes y por otra, favorece la interacción en este caso la verbal oral permitiendo asociar los intereses individuales con los colectivos y los saberes generales con los particulares en un trabajo consensual para instaurar una propuesta democrática y un proceso pedagógico en el que cada uno de los integrantes participan desde la planificación, desarrollo y evaluación. En la dinámica del proyecto de aula, la investigación se sitúa en el plano de la intervención pedagógica diversificada, flexible y cooperativa que posibilita a los estudiantes asumir el aula de clase como un espacio de discusión, participación en equidad, autonomía y corresponsable del propio proceso y el de los demás, tal y como lo especifica Jolibert & Jacob (1998), al indicar que este tipo de práctica permite:

1. Dar sentido a las actividades del curso, las que adquieren significado, para los niños ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos. 2. La organización del trabajo de los alumnos para que jerarquicen sus tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información. 3. Poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas. 4. Realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las actividades intergrupales (p. 38).

De lo expuesto hasta aquí, se infiere que lo relevante en los proyectos de aula es su contribución en la consecución del aprendizaje significativo en el marco de una realidad sociocultural en la cual se sitúan sus participantes (docente y estudiantes).

Específicamente, en el proyecto de investigación “Las interacciones verbales. Una opción para reconocer y potenciar la diversidad en el aula”, la fundamentación en el proyecto de aula contribuye a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de oralidad a la vez que posibilita la participación y el reconocimiento de población diversa en el aula al promover el desarrollo de una propuesta basada en el trabajo en equipo donde docente y estudiantes trabajan en un ambiente de interacción cooperativa, diversificada, flexible y de influencia recíproca. A su vez, se posibilita el trabajo desde un proyecto colectivo de interacción verbal alrededor de un proyecto de aprendizaje vinculado a los intereses de los estudiantes.

Para construir comunicación que se necesita para pensar proyectos, el profesor requiere saber ponerse en el lugar de los niños y de los jóvenes, no parte de hechos verdaderos que se escuchan de manera continua sino que suspende, esto es lo que llamaba distancia crítica, toma distancia de los lugares comunes que circulan en el discurso sobre la educación y al contrario vuelve extraño ese lugar común [...] implica reconocer la importancia de la liberación, de la contradicción, de la pregunta, de la réplica, hacer comunidad de aprendizaje. (Jurado, 2011, p.8).

3.4.3.1 Etapas del proyecto de aula: “EL Retorno de la voz incluyente en el aula”

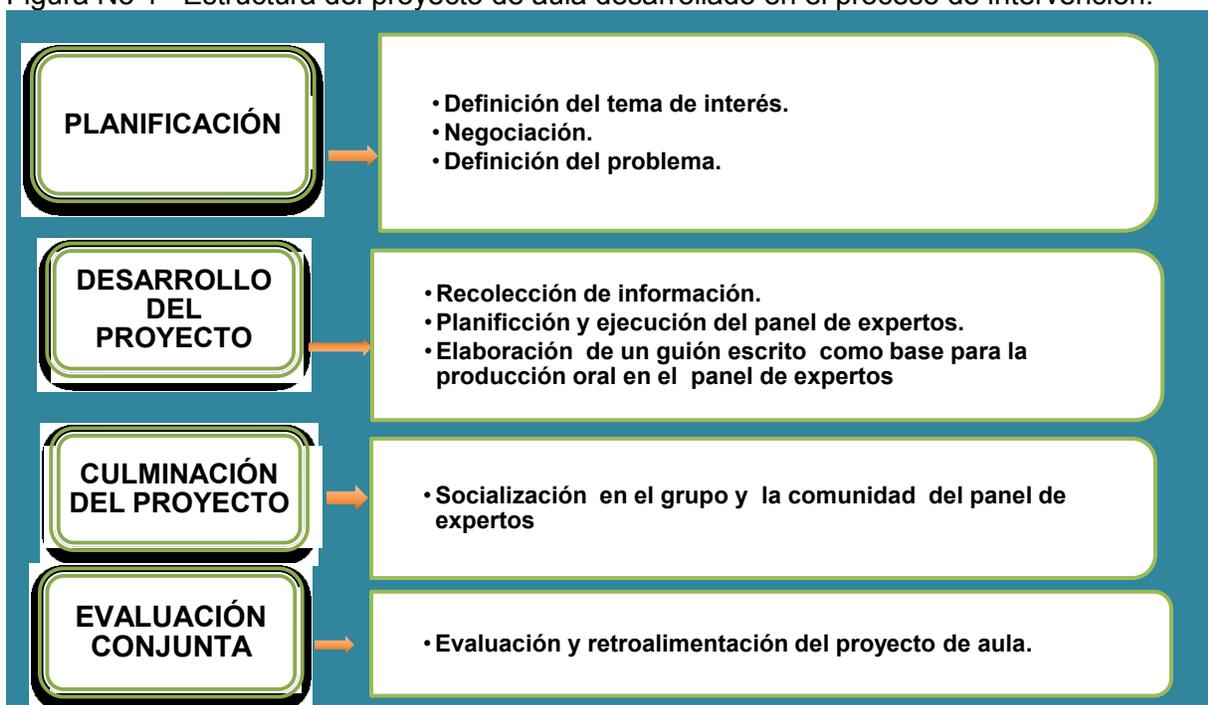
El Proyecto de Aula “El retorno de la voz incluyente” se fundamenta en la reorientación de prácticas pedagógicas para promover las interacciones verbales orales, la acogida de diversas voces en ejercicio constante de participación, junto con la realización de actividades que comprometen la cualificación de la competencia discursiva oral dialógica y reflexiva en un proceso de planeación, seguimiento y evaluación.

En su trayectoria, el proyecto de aula avanzó como un proyecto colectivo en el que se planteó un proyecto de acción encaminado hacia la realización de actividades que condujeran al alcance de una meta colectiva, un proyecto específico de competencias que involucró aprendizajes en relación con las tres categorías involucradas en esta investigación, oralidad, interacción verbal oral y diversidad. Finalmente, un proyecto de aprendizaje para la vinculación y co-construcción de los conocimientos en torno al tema

de interés manifestado por los estudiantes. Este proyecto colectivo, surgió como el punto de encuentro de tres elementos básicos, el primero, los intereses y las necesidades de los estudiantes, el segundo, los propósitos de enseñanza en relación con los contenidos de lengua castellana, su preocupación por generar espacio de participación en equidad e igualdad de condiciones para sus estudiantes, y el tercero, como la respuesta a una problemática de tipo convivencial.

El proyecto de aula, como proyecto colectivo se realizó en cuatro etapas de acción:

Figura No 1 Estructura del proyecto de aula desarrollado en el proceso de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

3.4.3.2 Planeación general del proyecto de aula

A partir de lo expuesto, a continuación, se muestra a modo de síntesis la planeación del proyecto de aula “El retorno de la voz incluyente en el aula”, distribuyendo los momentos para cada etapa junto con los propósitos planteados para los proyectos de acción, de competencias y de aprendizaje respectivamente. Tal y como lo refiere la siguiente tabla:

Tabla No. 2 Propuesta de la intervención: “EL RETORNO DE LA VOZ INCLUYENTE EN EL AULA.

ACCIONES	MOMENTOS	PROPÓSITOS		
		PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS Oralidad, interacciones verbales y procesos para educar en y para la diversidad	PROYECTO DE APRENDIZAJE
ETAPA 1. PLANIFICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Presentación de la propuesta inicial ante los estudiantes. Indagación a partir de realidades de los estudiantes en torno a sus intereses y necesidades para articularlas con la competencia de formación e interés reflexivo. 	Primer momento: Definición del tema de interés.	Definir las acciones en torno a objetivos, responsabilidades y productos del proyecto de aula para formular el tema de interés en términos de una pregunta problémica.	Establecer interacciones verbales orales que vinculen a cada uno de los compañeros para escuchar y tomar la palabra en torno a la indagación del tema de interés. Examinar las prácticas de participación e interacción verbal oral que se producen entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante para establecer un plan de trabajo que fomente la participación, la cooperación a través de diversificación de actividades, flexibilidad a los ritmos de aprendizaje y el tipo de apoyo del docente.	Explicitar conjuntamente el plan para la realización del proyecto de aprendizaje a partir de las causas que afectan la convivencia de los estudiantes: el consumo de sustancias psicoactivas
	Segundo momento: Negociación			
	Tercer momento: Definición del problema			
ETAPA 2. DESARROLLO DEL PROYECTO <ul style="list-style-type: none"> Establecer a través del diálogo los acuerdos al interior de los grupos, la elaboración del texto expositivo oral, su organización y ejecución en el panel de expertos 	Primer momento: Recolección de información	Distribuir y realizar las tareas necesarias para la producción de un texto expositivo oral, como insumo para la planificación y ejecución del panel de expertos.	Hablar en forma contextualizada a partir de una construcción conjunta del discurso para fomentar interacciones verbales orales formales requeridas en la presentación del panel de expertos. Interactuar con sentido empático en los grupos de trabajo, e incidir en el repertorio comunicativo de los estudiantes de manera que se incentive la reflexión y la mirada crítica a partir de diferencias que caracterizan a cada miembro del aula.	Planificar y ejecutar conjuntamente el panel de expertos entorno a la problemática de consumo de sustancias de drogas con fines lúdicos.
	Segundo momento: Elaboración de un guion escrito como base para la producción de un texto expositivo oral.			
	Tercer momento: Planificación y ejecución del panel de expertos			
ETAPA 3. CULMINACIÓN DEL PROYECTO. <ul style="list-style-type: none"> Socialización de panel de expertos ante la comunidad 	Presentación del proyecto de aprendizaje ante el grupo de trabajo y la comunidad.	Promover situaciones comunicativas donde los estudiantes reconozcan diferentes aprendizajes para ser socializados con sus compañeros.	Compartir con cada uno de los estudiantes el desarrollo del proyecto a partir de interacciones verbales que vehiculizan la explicación de los conocimientos. Atenuar la distancia adaptando el propio discurso a las necesidades e intereses del auditorio para vincular a los receptores como partícipes de procesos explicativos.	Socializar en un panel de expertos el trabajo en equipos el resultado de las interacciones verbales participativas y democráticas en torno al tema de interés.
ETAPA 4. EVALUACIÓN CONJUNTA	Evaluación y retroalimentación del proyecto	Observación y valoración permanente de la participación, alcances y dificultades en el desarrollo del proyecto.	Observar y valorar la eficacia del trabajo por equipos, las interacciones y la forma como se estas se cohesionan en forma cooperativa y autónoma para que cada estudiante alcance sus metas particulares y colectivas. Reflexionar en torno a la necesidad de reconocimiento de la diferencia y del poder de cada uno en un ejercicio permanente de construcción de intersubjetividad.	Reflexión conjunta del tema de interés.

Fuente: Elaboración propia

3.4.4 cuarta fase: Evaluación del proceso y discusión de resultado

Para esta cuarta fase, que corresponde al tratamiento, análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el recorrido por cada una de las etapas y momentos de la intervención, se pone de manifiesto el proceso llevado a cabo en el proyecto de aula: “El retorno de la voz incluyente en el aula”. En el proceso de construcción de categorías se parte de dos procesos conexos: la revisión teórica y la comprensión de prácticas de aula generadas en la intervención.

Se definen las categorías, al conceptualizar los elementos observados y se instaura su definición operativa al realizar una descripción de características particulares o subcategorías, delimitando la información obtenida en la investigación según los objetivos planteados. En la siguiente tabla se enuncian las categorías teóricas, subcategorías y unidades de análisis:

Tabla No 3 Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS
INTERACCIÓN VERBAL ORAL	SITUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Localización espacial y temporal (el lugar y el momento en el cual se desarrolla la interacción verbal). Atmosfera psicosocial: situación pública o privada de la interacción verbal.
	INTERLOCUTORES	<ul style="list-style-type: none"> Características socioculturales (edad, sexo, estatus, rol, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, entre otros). Relaciones entre los interlocutores (proximidad –alejamiento, simetría-asimetría).
	FINALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos- Productos (Lo que se espera obtener de la interacción verbal).
	SECUENCIA DE ACTOS	<ul style="list-style-type: none"> Organización de la interacción (Heteroselección, autoselección, prolongación) y estructura de la interacción verbal (Obertura, cuerpo, cierre). Organización del tema (gestión y organización del tema, presentación, mantenimiento cambio)
	CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> Grado de informalidad o formalidad de la interacción verbal.
	INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Canal auditivo-visual. Repertorio verbal. Contribuciones interactivas
	NORMAS	<ul style="list-style-type: none"> Normas de interacción e interpretación (contrato comunicativo, reciprocidad, bidireccionalidad, unidireccionalidad, cortesía.)
	GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de interacción verbal: conversacional, panel de expertos.
EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD	DIVERSIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Tareas distintas y formas de participación dependiendo los intereses y particularidades de los estudiantes. .
	FLEXIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Determinación de los tiempos en función de las actividades, los intereses y las particularidades de los estudiantes.
	ORGANIZACIÓN COOPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> Formación de equipos cooperativos heterogéneos Trabajo entre iguales. Interdependencia positiva

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Instrumentos

A la luz del enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción en la recolección de datos se utilizaron instrumentos que permitieron observar y registrar lo que ocurre.

Diario de campo: Instrumento utilizado para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. Para la Investigación permitió la recolección de numerosas observaciones que evidencian en un comienzo las dificultades en relación con la oralidad y la producción de interacciones verbales orales para posteriormente realizar el recorrido de los efectos que los cambios generan en la ejecución del plan de intervención.

Encuestas: Es una técnica de carácter personal y dialógica cuyo propósito se centra en el conocimiento u opinión particular en torno a la problemática en cuestión. Quienes llegan a conocer una problemática particular son las personas que viven interactuando alrededor de ella. Desde esta óptica la entrevista dejó entrever en docentes, directivos docentes y estudiantes aristas distintas del problema que desarrolla este trabajo investigativo.

La observación participante, Para acentuar la validez en la recolección de los datos se utiliza la observación participante porque permite apropiarse de mayores elementos para la comprensión del contexto. Este instrumento permitió registrar las acciones de los involucrados en la investigación en su contexto cotidiano.

La observación participante en las clases se apoyó en grabaciones de audio y video las cuales permiten recoger la información acerca de cómo los interlocutores interactúan, los roles o papeles que desempeñan o eligen desempeñar, la posición que adoptan respecto a la situación en que se encuentran y la manera en que van manifestando sus cualidades y finalmente, las formas como interpretan lo que los demás plantean.

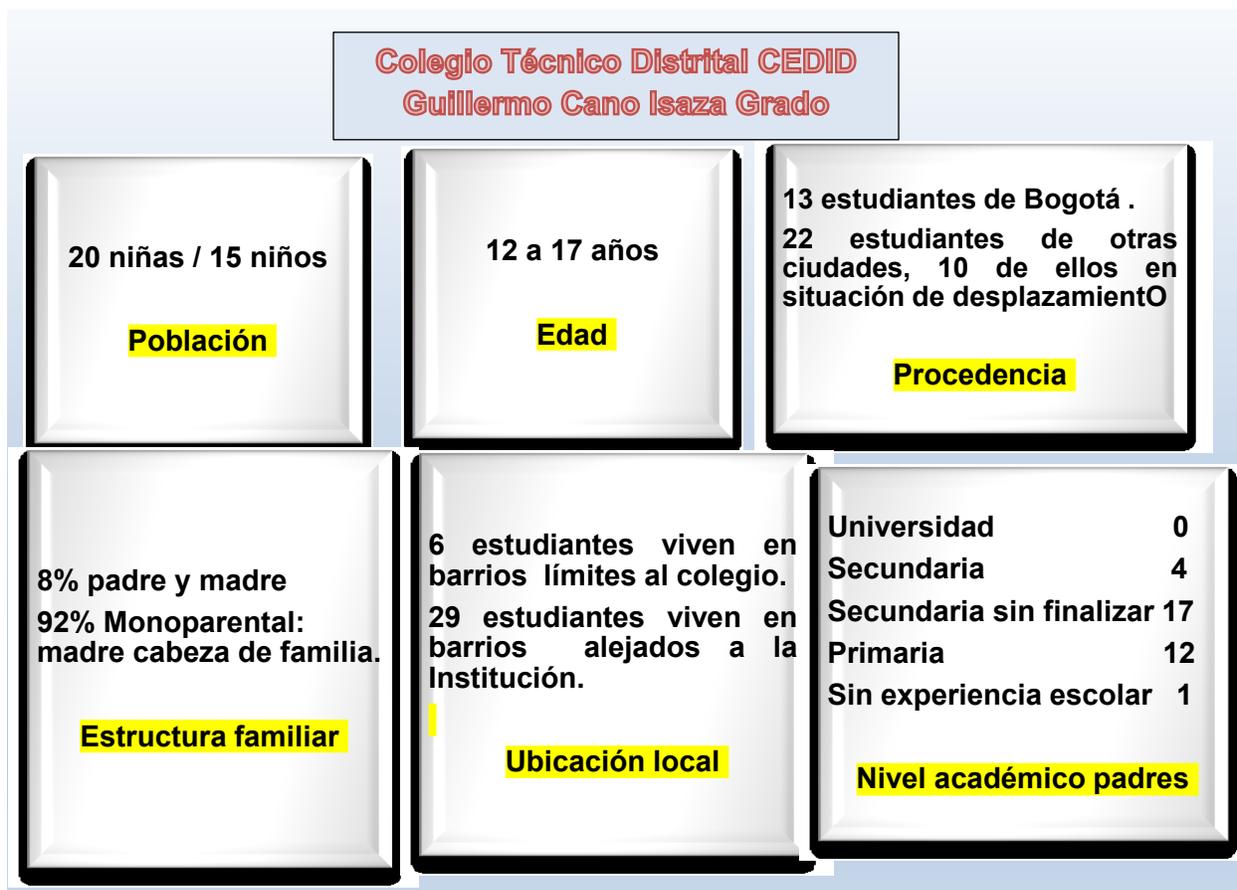
3.6 Población

La propuesta investigativa se desarrolló en el Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza I.E.D. ubicado en el barrio Meissen localidad 19 Ciudad Bolívar en Bogotá. Esta institución cuenta con educación Preescolar, primaria, Básica Secundaria y Media Fortalecida con énfasis en tres modalidades técnicas Comercial, Alimentos e Industrial. El tipo de población que hizo parte de esta investigación pertenece al grado noveno, conformado por 35 estudiantes entre los 13 y 17 años. De este grupo 15 estudiantes proceden de la sede de primaria y los 20 restantes se han incorporado en los grados 6º, 7º y 8º respectivamente. Hay un número significativo de estudiantes en extra edad para este grado, porque han repetido años lectivos, 7 de ellos han reiniciado grado noveno.

Respecto a la estructura familiar provienen de familias cuya procedencia se remonta a distintas regiones de Colombia que, por situaciones de pobreza, violencia, o amenazas directas llegan a situarse en la zona sur capitalina denominada “Ciudad Bolívar” en búsqueda de mejores oportunidades y condiciones laborales. Como producto de esta confluencia cultural se manifiesta en los adolescentes, características propias y diversas que se evidencian en diferencias de género, clase social, edad, ritmos de aprendizaje, características lingüístico- discursivas, entre otras.

En cuanto a la interacción propia en el aula, este grupo presenta grandes dificultades al abordar esta propuesta investigativa en cuanto a su desempeño académico y su relación con los demás a nivel convivencial. Es considerado por los directivos del colegio como el salón problema. Existe por parte de los estudiantes una atmósfera de insatisfacción vislumbrada en la poca participación en los eventos comunitarios, la alta inasistencia y el incumplimiento en las responsabilidades diarias. Los estudiantes que llevan un proceso continuo grado a grado han sentido la gran movilización de sus compañeros en los cursos de bachillerato. Son educandos que se han retirado del aula por diferentes razones y 15 de sus compañeros son estudiantes nuevos que han venido ocupando esos espacios.

Figura No. 2 Caracterización de la población



Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y Discusión de los Resultados

En el presente capítulo se analizarán e interpretarán los resultados obtenidos en el recorrido de cada uno de los momentos de intervención donde se pone de manifiesto los procesos de observación, registro y análisis de situaciones que permiten evidenciar los avances, aciertos, desaciertos y transformaciones promovidos en los estudiantes participantes del proyecto de aula. A partir del diseño de categorías de análisis propuestas como guía se socializa la experiencia en el ciclo IV (grado noveno). La intervención convoca la participación de 35 estudiantes y la docente de lengua castellana del Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, alrededor de interacciones verbales orales como opciones para reconocer y potenciar la diversidad en el aula.

En la puesta en marcha de la intervención, se involucró la modalidad pedagógica proyecto de aula, el cual en su proceso de sensibilización se le nombra en consenso: “El retorno de la voz incluyente en el aula”, segmentado estructuralmente en cuatro grandes etapas: planificación, desarrollo del proyecto, culminación y evaluación conjunta. Para cada etapa, en términos de procedimiento se ubicaron los momentos, las acciones y los propósitos de enseñanza y de aprendizaje en relación con la problemática. En la lógica de su construcción se enrutó el siguiente trayecto:

4.1 Etapa 1: Planificación del proyecto

Esta etapa se divide en tres momentos: Definición del tema de interés, negociación y planteamiento del problema.

Acto seguido, se analiza paso a paso los momentos propuestos para desarrollar la etapa de planificación del proyecto colectivo como acciones intencionadas y sistémicas que ponen en evidencia las interacciones verbales orales llevadas a cabo por parte de los estudiantes, en atención a sus particularidades diferenciales, tal y como se presenta en la Tabla No. 4.

Tabla No. 4 Etapa 1: Planificación del proyecto colectivo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
MOMENTOS	PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO ESPECÍFICO Construcción de competencias en Oralidad, interacciones verbales y procesos para educar en y para la diversidad	PROYECTO DE APRENDIZAJE
Primer momento: Definición del tema de interés.	Participar para la concertación de acciones colectivas en torno a las causas que generan los problemas de convivencia en el aula.	Adaptar el tipo de estructura de turnos de participación desde la heteroselección a la autoselección de palabra para fomentar el uso de interacciones verbales incluyentes. Conformar grupos para fortalecer el reconocimiento de los integrantes, presentación y puesta en común, partir de aportes de los interlocutores teniendo en cuenta sus intereses y expectativas. Fomentar el trabajo cooperativo desde la agencia, la reflexión y la colaboración.	Caracterizar y clasificar preguntas según su intencionalidad, la cantidad de información requerida, el destinatario, la complejidad y su finalidad para establecer las posibles causas que generan los problemas de convivencia en el grado noveno. Formular y reformular preguntas que indaguen sobre las causas que generan los problemas de convivencia en grado noveno
Segundo momento: Negociación	Concertar el plan de trabajo del proyecto de aula.	Hablar y escuchar a los compañeros para formular y reformular conjuntamente la pregunta del grupo en torno a la cual girará las discusiones. Establecer los elementos de interacción verbal desde su composición y su gestión que servirán de marco general para la ejecución del proyecto de aula en sus cuatro etapas: planificación, desarrollo, culminación y evaluación conjunta. (Anexo No. 1). Reconocerse y reconocer a los demás a través de prácticas de interacción verbal que se susciten en el aula. Organización de un plan de trabajo personalizado de los objetivos y de actividades particulares.	Formular preguntas alrededor del tema específico de interés de los estudiantes, el cual por ser elegido colectivamente se torna significativo, y se transforma en eje motivador que vertebra la interacción verbal, y a la vez convoca la participación de sus integrantes.
Tercer momento: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	Distribuir los roles, las responsabilidades de los participantes, cronograma de actividades, los productos y el tipo de evaluación.	Hablar y escuchar a los compañeros para formular y reformular conjuntamente la pregunta del grupo, a partir de esta girarán las discusiones sobre el tema consumo de drogas con carácter lúdico. Proporcionar experiencias de interacción verbal para promover el ejercicio de los mecanismos de organización interna y de gestión en los intercambios comunicativos. Promover relaciones de interacción verbal solidarias para establecer principios de cooperación, reciprocidad y bidireccionalidad.	Definir la pregunta generadora del proyecto de aprendizaje en torno al consumo de drogas con fines lúdicos.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Momento 1. Definición del tema de interés

Se inicia indagando cuáles son las causas de los problemas de disciplina en el aula, tema álgido por los inconvenientes de convivencia registrados para esa época por

parte del curso. Se elabora un esquema de discusión, para gestionar la interacción verbal oral (Anexo No. 2), que permite tomar como punto de partida las problemáticas del aula, las causas de los comportamientos y las situaciones en las que se materializan esas problemáticas; los estudiantes se organizan por grupos de trabajo para discutir las causas y las evidencias de problemáticas de convivencia que afectan directamente el desarrollo de las clases. Se promueve así la interacción verbal oral entre los estudiantes para coordinar las acciones de participación y cooperación como condición protectora que vincule la necesidad de reconocimiento, manifestada en el desapego de los adolescentes (sus edades oscilan entre 14 y 17 años) respecto a las normas que se presentan en el colegio como el cumplimiento del horario, asistencia, puntualidad, porte del uniforme y convivencia en el aula. Las reflexiones de los estudiantes dan cuenta de una necesidad de apertura de oportunidades para el acceso a múltiples y variadas experiencias de aprendizaje que permitan la realización de interacciones verbales orales cada vez más planificadas, evidenciadas en el registro de demandas de atención y organización en los procesos de interacción verbal oral (Anexo N° 3).

Se presenta la tabla de convenciones utilizadas en los fragmentos de los corpus elegidos como evidencias de interacciones verbales orales.

Tabla No. 5 Convenciones

E (1)	Estudiante uno
D	Docente
I 1	Interacción uno

Fuente: Elaboración propia

4.1.1.1 Organización de la interacción verbal oral plurigestionada

Para este momento el objetivo es determinar conjuntamente el plan para la realización del proyecto de aula tomando como punto de partida la manifestación plurigestionada o participación colectiva de dos o más interlocutores (Calsamiglia &

Tuson, 2012, p.49). La **finalidad** es indagar y delimitar una de las posibles causas de los problemas de convivencia en el aula de grado noveno. Como evidencia, se toma el registro de determinación conjunta del plan de acción (Anexo N° 4).

Las interacciones verbales orales, en este caso, son restringidas a un mínimo de los estudiantes, quienes manifiestan inseguridad en su voz, hecho que se manifiesta en la búsqueda del asesoramiento permanente en su docente y compañeros. La relación que se establece, por tanto, entre los interlocutores se caracteriza por una evidente asimetría, producida por la diferencia generacional, la experiencia con la materia y la investidura que la institución académica le otorga al docente, lo que genera una distancia social, que acentúa la autoridad del profesor para ejercer un control disciplinario en el grupo, como lo manifiesta el siguiente segmento del corpus:

(I 1) D: *Buenos días estudiantes a partir de lo visto en la clase anterior sobre las problemáticas que están afectando al aula vamos a trabajar por grupos de cinco estudiantes indicando el tema que para ustedes tiene más incidencia en la afectación del bajo rendimiento del curso.*

(I 2) E(1): *Podemos hacer grupos de seis/*

(I 3) D: *Si, pero traten que no sobrepase un número mayor.*

(I 4) E(2): *Y...podemos elegir varios temas o sólo uno?*

(I 5) D: *Realicen un cuadro donde establezcan los criterios que tendremos en cuenta para establecer la problemática que afecta el aula.*

(I 6) E(3): *¿ Lo tenemos que copiar en el cuaderno? ..po...*

(I 7) E(4): *[gritando] ¿Lo escribimos en una sola hoja por grupos, una por grupo? ¿Si, profe?*

(I 8) D: *[mirando al estudiante 3, que ha pronunciado la pregunta en un tono demasiado bajo] tú qué opinas?*

(I 9) E(3): *[se ríe, y mira a los demás con desconfianza] Nada profe.*

En la **secuencia de actos** evidencian un carácter restrictivo, asimétrico ya que las voces que se alcanzan a escuchar por parte de los estudiantes presentan como único destinatario el docente.

(I 8) D: *(mirando al estudiante 3, que ha pronunciado la pregunta en un tono demasiado bajo) Tú qué opinas?.*

(I 9) E(3): *[se ríe, y mira a los demás con desconfianza] Nada profe.*

En consecuencia, las intervenciones verbales se encuentran sujetas a cánones sociales jerárquicos que contemplan el ejercicio del poder, control y valoración de la palabra por parte del docente, en las cuales prevalece la unidireccionalidad de su voz, siendo este en últimas, el responsable directo de toma de decisiones de tareas a realizar.

(I 19) D: A ver los grupos se están conformando y la orden es ubicarse en grupos.

(I 20) E (5): y por qué porque usted lo dice?

(I 21) D. Si porque yo lo digo.

La utilización de un vocabulario limitado en las respuestas de los estudiantes denota un manejo de código restringido, tanto por la falta de actividades orales planificadas como por las débiles oportunidades de interacción que hasta ahora han caracterizado las prácticas en el aula. Por tanto, las intervenciones orales, se gestan a partir de los escasos registros lingüísticos que le son propios:

(I 11) E(4): A mí me gusta trabajar solo.

(I 12) D: Y tú? [Otro estudiante en la parte posterior del salón].

(I 13) E(5): No, profe es que no quiero, no quiero esta chimbada.

(I 14) D: No quieres qué, deja de decir tantas groserías.

(I 15) E(5): no es grosería, y Pus eso. Pues eso [señala con el dedo a sus compañeros].

(I 16) D: Eso qué

(I 17) E(5): Pos, esa, eso de hacer grupos, yo soy solo, siempre. Deme material y yo copeo rápido. Déjeme sano.

Las normas de interacción e interpretación están representadas a través del lenguaje propio de los estudiantes quienes usan de su repertorio verbal vocablos pertenecientes a su contexto inmediato de interacción (chimbada); la docente, por su parte, aclara el significado despectivo, que para ella asume este término y el estudiante, como su interlocutor, la interpela, afianzando el sentido de la palabra como una forma de denominar una problemática. Lo anteriormente expuesto, genera una preocupación por la recuperación de experiencias de los estudiantes, sus intencionalidades e intereses. Motivación que llevará al recorrido circular de influencias mutuas en contextos de relaciones positivas que incidan en la amplitud del campo de repertorio comunicativo propio de las interacciones verbales orales de los interlocutores para posibilitar en un ejercicio dialógico la toma de conciencia de su presencia, reconocimiento de su participación.

Otro elemento que se destaca para este momento corresponde a las prácticas de funcionamiento utilizadas por los estudiantes para pedir la palabra, como el grito, la manifestación de solapamientos, simultaneidad entre levantar la mano a la vez que se expresan las ideas sin permitir que su interlocutor haya terminado su intervención, generando una falta de respeto y el consiguiente desconocimiento de su interlocutor:

- (I 6) E(3): *[Los estudiantes se hablan unos entre sí] ¿Lo tenemos que copiar en el cuaderno? [Lo grita al compañero más distante de su grupo, que lo está mirando] ..po...*
- (I 7) E(4): *[gritando más fuerte, mientras otros intervienen] ¿Lo escribimos en una sola hoja por grupos, una por grupo? ¿Si, profe?*

Aquí, denota la dificultad por parte de los interlocutores para definir **el Lugar Apropiado para la Transacción** en la toma de turnos de la palabra por falta de adecuación de pautas en su solicitud, retención o prolongación de la misma.

Lo anterior expuesto hace necesario, la adecuación de un código elaborado, que como lo estableció Bourdieu (1985), aumente el capital lingüístico de los estudiantes, a la vez que permita una reflexión más profunda, para que elementos como el temor, el distanciamiento, y el irrespeto al asumir la palabra no sigan siendo las constantes de interacción. Para que las reticencias sean minimizadas es necesario reemplazarlas por la confianza vislumbrada en el trabajo en equipo, el equilibrio de responsabilidades para la ejecución de tareas y la bidireccionalidad propagada por la concertación y participación que genera la organización cooperativa.

Para cumplir con el precedente objetivo, se distribuye, en primer lugar, el trabajo en grupos pequeños, se amplía la información sobre los procesos de hablar, escuchar, distribución de turnos (autoselección o heteroselección), para continuar con la organización para el registro de lo comunicado en un portafolio grupal. Finalmente, se propone la elección de voceros rotativos por grupos para comunicar las decisiones del equipo.

4.1.1.2 Educar en y para la diversidad en el aula.

Uno de los intereses que motivan esta parte inicial del trabajo, se basa precisamente, en determinar estrategias de tipo cooperativo que involucre a los estudiantes para cumplir el reto de ser y sentirse valorados en un equipo. Este ejercicio debe posibilitar el paso de la dependencia en los demás, como la del docente y los compañeros a la de una participación autónoma producto de decisiones colectivas, que permitan una interdependencia positiva dirigida hacia el alcance de unos objetivos compartidos por el grupo.

En los corpus recogidos para esta primera etapa del proyecto, se puede evidenciar una marcada reticencia por participar, presentación de dificultades para conformar grupos de trabajo, evidente tendencia de exclusión, generada por la imposibilidad de emplazamiento, por parte de algunos estudiantes, que impiden formar parte activa de una comunidad de aula:

- (I 11) E(4): *A mí me gusta trabajar solo.*
 (I 12) D: *Y tú? [Otro estudiante en la parte posterior del salón].*
 (I 13) E(5): *No, profe es que no quiero, no quiero esta chimbada.*
 (I 14) D: *No quieres qué, deja de decir tantas groserías.*
 (I 15) E(5): *no es grosería, y Pus eso. Pues eso [señala con el dedo a sus compañeros].*
 (I 16) D: *Eso qué?*
 (I 17) E(5): *Pos, esa, eso de hacer grupos, yo soy solo, siempre. Deme material y yo copeo rápido. Déjeme sano.*
 (I 18) E(6): *Ay profe no se estrese déjelos ellos siempre están solos.*

El anterior corpus denota una falta de planificación conjunta de tareas. Los estudiantes que quieren trabajar solos solicitan material de trabajo individual, es decir, que la consigna carece de una sólida estructura que contenga los objetivos y los criterios de evaluación que impliquen a todos los estudiantes en la ejecución de actividades discursivas intencionadas, situadas y contextuales desde la oralidad o la escritura; Por el contrario, lo que deja traslucir el corpus es el esbozo de tareas rutinarias, que no despiertan mayor interés ni demandan movilización de competencias, aptitudes o habilidades en su ejecución. Se hace necesario en este momento movilizar prácticas pedagógicas que exijan habilidades múltiples que permitan llegar a una mayor cantidad de estudiantes y que recojan intereses propios del tipo de población que conforma el aula.

Empero, en esta etapa de planificación, se puede observar, que ya existe en la interacción docente una pretensión no solo, de convocar la necesidad de ubicar al estudiante en un grupo, sino sacrificar parte de una marcada privacidad individual en aras de permitir un acercamiento a un equipo de trabajo que gaste en el educando actitudes de pertenencia y le despierte la posibilidad de sentirse reconocido como sujeto de interacción:

- (I 22) E (5): *Ah pero es que ningún grupo quiere hacerse conmigo.*
 (I 23) E(6): *Es que ese nunca trae nada y solo se la pasa jodiéndonos.*
 (I 24) D: *Ubícate con ellos, si tú notas que definitivamente no puedes trabajar ahí buscamos otra*

alternativa. (El estudiante se sienta al lado del grupo y se voltea a mirar al extremo opuesto de este, hacia la ventana, cruza las piernas y se estira en el puesto).

Es en este momento, cuando a partir de una manifestación de rechazo por parte del grupo a uno de sus compañeros y el autoaislamiento como su respuesta, se hace necesario, explicitar el aporte de Bruner (1999), en cuanto a las posibles adaptaciones a realizar en el aula para que esta se convierta en una comunidad que coopere, promueva bienestar, gestione aprendizaje y en últimas fortalezca “[...] esa forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando “realidad” para reconfortarnos” (p.105).

De este autor por tanto se toman tres de sus principios básicos para explicar por qué y cómo el aprendizaje cooperativo puede proporcionar contextos de interacción verbal oral en los que se promueva educar en y para la diversidad. En primer lugar, *la agencia*, de forma que cada estudiante pueda ejercer más control sobre su propia actividad mental (relacionada con la capacidad para desarrollar proyectos propios de interés y motivación), en segundo lugar, *la reflexión*, que permita dar sentido a lo que se aprende y el tercer principio *la colaboración*, para mejorar sus oportunidades para compartir los recursos, actividades y productos.

En consonancia con lo anterior planteado, se hace pertinente realizar una reflexión compartida que permita a docente y estudiantes comprender que para posibilitar la participación de todos y cada uno de los integrantes en los grupos de trabajo, es necesario promover situaciones de interacción que permitan poner en evidencia la red de relaciones de intersubjetividad y los procesos de producción de sentido a partir del trabajo cooperativo, el trabajo entre iguales y la interdependencia positiva.

La reflexión en la acción (Shön,1983), emerge como respuesta a los interrogantes planteados sobre la forma como se puede vincular la diversidad en el aula a través de un ejercicio de interacción verbal oral. Tanto estudiantes como docente toman distancia de la situación, y a partir de las bondades que plantea el trabajo por proyectos, se realiza altos en el camino para pensar durante las acciones, los ajustes que son

necesario adoptar; en este caso, analizar la fragmentación que está viviendo el salón reflejada en el aislamiento de Andrés, uno de los compañeros del curso:

- (I 25) D: *(mirando al grupo). Recuerden que parte de esta actividad es que todos participemos, ¿Cómo haríamos como grupo para que Andrés se sienta parte de este?*
- (I 26) E (1): *[Acercándose a su compañero]. Usted que cree ... ¿por qué nos portamos tan mal en el salón?*
- (I 27) E (5): *Porque en este salón no hay unión. Cada uno va por su lado si alguno intenta trabajar los demás lo tratan de sapo... lo irrespetan. Por ejemplo al man que se la pasa con ustedes los de atrás lo tratan con grosería porque es gay, y le dicen "florecita"///eso no aguanta/// A mi no me gusta que mi miren mal y entonces que no se metan conmigo. Y todo lo arreglan los profes firmando observador. Y no podemos negar que aquí hay más de una china de aquí en el salón que mete.*

Los estudiantes a esta altura empiezan a tener en cuenta la participación de sus compañeros, dando continuidad al tema a través de una interpelación ya no dirigida exclusivamente al docente sino a un miembro de su propio grupo. Como el tema de discusión compete los intereses y acoge las posturas de los estudiantes se empieza a crear un compromiso de solidaridad con la palabra del otro en un ejercicio de independencia que genera en los estudiantes la necesidad de ayuda mutua, denominada interdependencia positiva por Kagan (1999):

- (I 28) E (1): *Ah pero ustedes también, es más ustedes consumen aquí y en sus casas. Y los fines de semana se la pasan en los metederos del Lucero.*
- (I 29) D: *Cuando organicen los grupos, me sentaré con cada uno y podremos hablar de sus inquietudes. (Mirando específicamente al estudiante 5) Y ... mira que si tienes gran cantidad de ideas interesantes que compartir con nosotros.*
- (I 30) E (5): *Pues porque por fin podemos hablar de los temas que no se permiten en el colegio. De los que los profes regañan si uno está hablando por ahí, de los que no tienen nota. O si...de los que califican con un uno.*

Se está viviendo el cambio de trabajo individual desmotivado, a un trabajo cooperativo en el que la única forma de alcanzar los objetivos personales es a través del alcance de metas concretadas por el equipo. La interdependencia aumenta cuando los estudiantes se encuentran implicados con temas de su interés, para los cuales tienen conocimientos previos que han tomado de sus experiencias personales, y que los impulsa a apoyarse recíprocamente a fin de comprender y completar las tareas.

Los compromisos personales son responsabilidades que adquieren los interlocutores como producto de una interdependencia positiva que se origina al

comprender que la única forma de alcanzar los objetivos personales es a través del seguimiento y desarrollo de metas proyectadas en el equipo.

4.1.2. Momento 2: Negociación del tema de interés.

Posteriormente, se propuso una discusión con los estudiantes para implementar un proyecto de aprendizaje que posibilitara la materialización de la problemática y se establecieran parámetros desde los intereses y necesidades de los estudiantes, en pro de aspectos más específicos que permitieran abordar posibles causas de los comportamientos que afectaban su relación convivencial para transformarlas en posibles temas de trabajo.

A través de un ejercicio de socialización a partir de un esquema elaborado para gestionar la interacción verbal oral (Anexo N° 2) se obtuvo un primer producto, el cual correspondió a la delimitación del tema: “consumo de drogas”, como la causa más significativa que afectaba la convivencia en grado noveno.

4.1.2.1. La pregunta un mecanismo de gestión en las interacciones verbales orales

Para darle continuidad al desarrollo de este proyecto de aprendizaje se elige la pregunta como la estrategia de enseñanza motivadora de intercambio verbal oral, ya que su uso fomenta intercambio comunicativo bidireccional y recíproco que convoca el diálogo y la retroalimentación permanente entre la docente y sus estudiantes, al igual que estimula la participación oral entre ellos. Se elabora el cuadro de: “Tipología de la pregunta” (Anexo N° 5) que organiza y clasifica las preguntas en cerradas, abiertas, de definición, información específica, instrucción, explicación e hipotéticas para detectar los conocimientos previos de los estudiantes y los niveles de construcción de su pensamiento. Se sugirió, en este momento, elaborar preguntas en torno al tema de discusión que posibilitara a través de la comunicación de los conocimientos, la expresión de dudas y el compartir de experiencias, la transformación del enunciado causal de afectación de convivencia en un posible tema de trabajo.

Al interior de los grupos se llegan a los siguientes acuerdos que determinarán la forma en que se deberán gestionar las interacciones verbales orales:

1. Cada integrante participa en la discusión dando su aporte al trabajo colectivo.
2. Se hablará por turnos, uno a la vez, y se dará un tiempo para retroalimentación.
3. Se hablará en un tono adecuado para que todos puedan escuchar, evitando gritar.
4. Adecuación del espacio para que cada integrante del grupo se visibilice y pueda visualizar a sus interlocutores.
5. Participar todos y cada uno de los miembros del grupo con tiempos preseleccionados por el grupo, según las necesidades del mismo.
6. Establecer una interacción verbal oral reflexiva al promover la discusión a través de la formulación y reformulación de preguntas.

En la formulación de preguntas del proyecto, existe en primer lugar una propensión por el planteamiento de preguntas cerradas, lo que implica llevar a cabo continuos ejercicios de reelaboración tomando como insumos las aportaciones de los pares para adecuar el lenguaje a los términos específicos de intencionalidades requeridas en la adecuación de interrogantes. Este exhaustivo trabajo conduce a la elección de preguntas abiertas, las cuales recaban información detallada y descriptiva acerca del consumo de drogas en los adolescentes. Como evidencia se dispone del registro de reformulación y adecuación de los interrogantes (Anexo N° 6).

En cuanto a interacción verbal oral los estudiantes se percatan que necesitan explorar el contenido del mensaje para entender la intencionalidad de su interlocutor, para ello escuchan y aunque aquí el orden y la duración de los turnos no es fijo, empieza a vislumbrarse una preocupación por retomar parte del enunciado del compañero para dar continuidad a la interacción y así mantener el tema. Se rescata el enunciado de los compañeros generando empatía y seguimiento de un hilo conductor que le permite a los interlocutores la conquista de los fines propuestos inicialmente.

(I 19) E(1): Si, lo que queremos preguntar es , para que las personas entren en razón primero deben saber qué les causa las drogas.

(I 20) E(4): Bien marica.(chocando sus palmas). Ussh profe, disculpe. O sea que pa...

(I 21) E(1)...Para

(I 22) E(4): Para encontrar una respuesta a una pregunta ...

(I 23) E(2): Se debe saber otras cosas antes de preguntar.

(I 24) D: Es decir, que?

(I 25) E(3): Que hay otras preguntas que se debieron decir antes de decir esta.

(I 26) E(4): entonces podemos hacer esas otras preguntas? ¿Qué tipo de preguntas podemos hacer?

(I 27) E(2): Aish pues las del cuadro. Ud si es bien repaila.

(I 28) D: Ojo con el respeto. Claro, ahora a trabajar.

*(I 29) E (4): Eso no es grosería, es que despierte que está redormida. Esta, esta, ya la tengo:
¿Cuáles son las causas que nos llevan al consumo de drogas y ¿Cómo prevenir su consumo?*

(I 30) (Gritando) Buena...chichada (risas)

El papel que asume la docente, a esta altura del proyecto, en la interacción verbal oral es la de servir de guía en los procesos de intercambio comunicativo, en forma verbal, y no verbal, pero, con objetivos centrados en la participación de sus estudiantes, al escuchar sus planteamientos e ideas. Existe un cambio de directriz de tipo imperativa a uno de carácter hipotético y cuestionador de interrogantes, con una voz cortés que mitiga la aseveración de orden que generalmente acompaña el discurso docente:

(I 1) D: (Se dirige a uno de los grupos) Vamos a revisar entre todos las preguntas ¿Les parece?

(Se ubica detrás de uno de los estudiantes que se han organizado previamente en mesa redonda. Da una suave palmada en la espalda del estudiante.

A la par, los indicios contextualizadores que la docente aporta como la mirada panorámica al grupo expone que ella no será quien determine la selección de los turnos, sino que lo deberán realizar los estudiantes, pasando de una heteroselección realizada por la docente a la autoselección efectuada por los estudiantes.

La pregunta del docente connota una nueva significación, ésta ya no pretende ser la reafirmación de su propio conocimiento con la consabida pretensión de consentimiento por parte del estudiante:

(I 3) D: ¿Qué podemos responder ahí?, (mirando al grupo)

Aquí se busca pasar de la tradicional estructura de preguntas limitadas con formato estereotipado denominado triángulo trádico por Lemke (1997), la cual se ejecuta a través de interrogantes con solicitud de respuesta breve por parte del docente, la respuesta emitida por el estudiante, y la final evaluación realizada por el profesor, a la de preguntas reactivas (Tough, 1987):

(I 13) E(1): *¿Cómo así? ¿O sea que usted quiere que los demás se den cuenta de que las drogas son malas?*

(I 14) E(4): *Sí. Lo mismo que usted dijo, pero con cacumen, (se ríen todos). Pero es que también toca cambiarla.*

(I 15) E(1): *No. No la cambie solo unas palabras. ¿Cierto profe?*

(I 16) D: *(Atenta dirige la mirada hacia cada uno de los estudiantes). Muy bien, es decir que tenemos que utilizar preguntas cuyas respuestas no se solucionen con respuestas cerradas de si o no, sino que nos permitan abarcar otras posibilidades, las que plantearon en el cuadro en preguntas abiertas.*

(I 17) E(4): *Como por qué, cuáles son las causas... O sea que a todos nos toca cambiarlas porque así no van a caber en ningún cuadro.*

A través de este intercambio de ideas se busca abrir la ruta para la discusión en el equipo de los estudiantes que diste del monologo habitual del docente en la clase, dando oportunidad para que los interlocutores se sientan comprometidos y corresponsables de sus interacciones verbales orales. La reformulación de preguntas exige por parte de los interlocutores una mayor reflexión alrededor de estas, y un consecuente encadenamiento de preguntas y respuestas que incitan a una reelaboración continua que permea una participación simultánea e interpersonal de cada uno de los miembros del grupo.

El previo ejercicio motiva a superar las reacciones iniciales para adentrarse en el razonamiento reflexivo. La docente al pedir más información sobre la base de respuesta inicial tiende a exigir toma de conciencia de los supuestos establecidos en el grupo para que se busquen razones que justifiquen la asunción de nuevas posturas. Este tipo de demandas permiten a la docente establecer procesos de exploración, redireccionamiento, enfoque e incitación de la palabra con sus interlocutores para que estos encaren la problemática con diversas perspectivas.

Igualmente, a través del desarrollo establecido para gestionar la interacción verbal oral, los interlocutores empiezan a reconocer el lugar apropiado para su intervención, prestando la atención suficiente para insertar de manera adecuada su aporte:

(I 19) E(1): *Si, lo que queremos preguntar es , para que las personas entren en razón primero deben saber qué les causa las drogas.*

(I 20) E(4): *Bien marica.(chocando sus palmas). Ussh profe, disculpe. O sea que pa...*

(I 21) E(1)...*Para*

(I 22) E(4): *Para encontrar una respuesta a una pregunta ...*

(I 23) E(2): *Se debe saber otras cosas antes de preguntar.*

(I 24) D: Es decir, que?

(I 25) E(3): Que hay otras preguntas que se debieron decir antes de decir esta.

Los interlocutores se colaboran mutuamente para esclarecer el objetivo del interrogante, mediante un análisis reflexivo, los participantes conectados mutuamente llegan a puntos de acuerdo y realizan transacciones que les permiten encontrar las respuestas. Reconocen los aportes de sus pares, organizando su contribución a partir de los elementos que les ofrecen sus interlocutores. Se puede afirmar por tanto que existe un control de la situación de interacción verbal oral, ya que los participantes han adquirido conciencia de lo que está pasando en el momento, de lo que pueden ofrecer como contribución para continuar enriqueciendo la construcción. El docente se convierte en guía que con sus intervenciones va redireccionando la interacción verbal manteniendo el interés y la atención en la formulación del interrogante.

La finalidad de interacción verbal oral a esta altura, es organizar los intercambios para la obtención de propuestas que permitan delimitar el proyecto de aprendizaje en torno al cuestionamiento de posibles causas que generan los problemas de convivencia en el aula. Por tanto, en la secuencia de actos los estudiantes son cada vez más conscientes de la creciente necesidad por tomar y entregar la palabra a los demás, demandando la atención y el lugar apropiado para solicitarla:

(I 12) E (3): Bueno, pero que respete. (Toma el cuaderno y lee) ¿Qué hay que hacer para entrar en razón a las personas sobre el daño que causan las drogas?. (Mirando a todos explica) Aquí estoy preguntando: ¿cómo se meten en la cabeza las personas de que las drogas hacen daño?

(I 13) E(5): ¿Cómo así? ¿O sea que usted quiere que los demás se den cuenta de que las drogas son malas?

(I 14) E(4): Sí. Lo mismo que usted dijo, pero con cacumen, (se ríen todos). Pero es que también toca cambiarla.

Esta forma de intervenir aumenta la autoselección en la asunción de los turnos de intercambio comunicativo al sentirse comprometido con la responsabilidad de participar en la determinación de la pregunta. El empoderamiento a partir de un tema de interés aumenta el ahínco con el cual se vinculan en los procesos de aprendizaje. En este momento todavía hay cierta timidez por reconocer los aportes de los compañeros, la heteroselección que anteriormente estaba ejercida por el docente ahora da paso a la autoselección como el caso del estudiante no 1. quien se arriesga a participar y plantear su opinión, lo que posibilita que no sólo sea este estudiante quien

participe, sino que, además, se propicia la apertura de espacios para que los demás interlocutores también accedan al plano de interacción verbal oral.

(I 1) D: (Se dirige a uno de los grupos) Vamos a revisar entre todos las preguntas ¿Les parece? (Se ubica detrás de uno de los estudiantes que se han organizado previamente en mesa redonda. Da una suave palmada en la espalda del estudiante.

(I 2) E(1) : O sea si las preguntas están bien formuladas? (Lee en voz alta la pregunta No. 1): ¿Las drogas son malas?

(I 3) D: ¿Qué podemos responder ahí?, (mirando al grupo)

(I 4) E(2): que sí (en coro).

Se reconoce igualmente, que, aunque los estudiantes continúan evidenciando dependencia del apoyo que les pueda ofrecer el docente, como único responsable para resolver los problemas o de transmitir la información, ya existe, con el uso del lenguaje no verbal o kinésico de este último, un distanciamiento que demanda en los estudiantes la búsqueda de apoyo recíproco con sus pares. Se gesta el fortalecimiento de interdependencia positiva de finalidades, al consolidar el encuentro de la pregunta adecuada que guiará el proyecto de aprendizaje, al soportarse en la intervención de cada uno de los interlocutores.

Como se reconoce en este momento en algunos estudiantes la tendencia a asumir papeles dominantes con cierta falta de habilidad para cooperar con emisiones interactivas que llegan incluso a afectar la imagen positiva de los interlocutores:

(I 7) E(2): Pues claro (se mete los dedos a la boca y emite un sonido). Yo les dije, pero como no cren.

y en otros denotan la conducta del aislamiento:

(I 8) E(3): Mirando a su compañero, agacha la cabeza y se mantiene en silencio.

Se explicitan los roles que desempeñarán en el grupo definiendo lo que se espera de su desempeño: situación que contribuye al fortalecimiento de igualdad de condiciones porque todos acarrean responsabilidades específicas, equidad en la distribución de los diferentes roles dependiendo de fortalezas personales, lo mismo que la atención y reconocimiento de sus diferencias. Al interior de los grupos se plantean roles que adecúan el lugar apropiado para la intervención y que servirán de organizadores de interacción verbal oral:

- ❖ Rol de moderador, quien supervisa el tono de voz para que este sea adecuado y a la vez fortalezca el proceso de producción en la interacción verbal y la comprensión a través de procesos como la escucha:

(I 11) E (5): Pero usted ya nos leyó una antes, hágale que la idea es que todos participemos.

Este rol va a contribuir en el acceso equitativo de la palabra recordando la importancia de no acapararla, no aislarse y evitar los solapamientos que se puedan presentar. Igualmente, el moderador tendrá la responsabilidad de recordar al grupo prácticas desde los gestos y las posturas corporales con quinemas necesarios para acompañar las interacciones verbales orales como mirar al orador, mantener el cuerpo erguido, mantenerse atento y ubicarse donde pueda ver a sus compañeros y ser visto por estos.

- ❖ El portavoz, este rol será compartido por todos y cada uno de los participantes porque todos tendrán que asumir en diferentes momentos la vocería para comunicar al conjunto del aula los avances y hallazgos del proyecto:

(I 14) E(4): Sí. Lo mismo que usted dijo, pero con cacumen, (se ríen todos). Pero es que también toca cambiarla.

El portavoz demostrará interés por la intervención de los demás, mostrando empatía con el discurso de los demás y regulando la interacción verbal.

- ❖ Coordinador de tareas: Ayuda a controlar el ritmo interno de responsabilidades propias del grupo a la vez que gestiona la distribución de los compromisos, recuerda los tiempos indicados y organiza los planes para darle continuidad a las actividades:

(I 15) E(1): No. No la cambie solo unas palabras. ¿Cierto profe?

4.1.2.2 Diversificar las actividades, una opción para Educar en y para la diversidad en el aula.

En cuanto a la diversificación de actividades de interacción verbal necesarias en el proceso de educar en y para la diversidad, el hecho de optar por un tema que para

los estudiantes tiene sentido, les da la oportunidad de familiarizarse con nuevas formas de pensamiento, posicionándolos como sujetos responsables de su palabra y respetuosos por las intervenciones de los demás.

(I 6) E(3): No, tenemos que decir por qué si o por qué no. ¿Cierto?

(I 7) E(2): Pues claro (se mete los dedos a la boca y emite un sonido). Yo les dije, pero como no creen.

(I 8) E(3): Mirando a su compañero, agacha la cabeza y se mantiene en silencio.

(I 9) E(5): ay ya usted no se las dé... se las dé de lampara que aquí nadie le come. Y usted no la dejó terminar y ella tenía la palabra. (mirando de nuevo a su compañera) ¿tiene más pa completar esa pregunta?

Al proponer la diversificación en las actividades con tareas diversas dependiendo los intereses de los estudiantes permite ampliar el abanico de opciones de selección para elegir alternativas que lleven a los estudiantes a encontrar la pregunta más adecuada en torno a la problemática que describen las causas que generan la conflictividad en la convivencia. Por tanto, la posibilidad de participación en los grupos de trabajo se incrementa al ampliar el número de roles a los cuales el estudiante podrá acceder. Igualmente, la distribución de la palabra se hace cada vez más equilibrada porque las diferencias de cada estudiante enriquecen cada uno de los puntos que conducen al alcance de metas propuestas.

La flexibilización de temáticas abordadas, en este caso hablar de los asuntos que usualmente no tienen cabida en el currículo, ofrece la posibilidad de dominio de diversos lenguajes a partir de los campos temáticos que se puedan abordar al interior de intercambios comunicativos, permeando más voces que enriquecen los diálogos.

(I 20) E(4): Bien marica.(chocando sus palmas). Ussh profe, disculpe. O sea que pa...

(I 21) E(1)...Para

(I 22) E(4): Para encontrar una respuesta a una pregunta ...

(I 23) E(2): Se debe saber otras cosas antes de preguntar.

(I 24) D: Es decir, que?

(I 25) E(3): Que hay otras preguntas que se debieron decir antes de decir esta.

(I 26) E(4): entonces podemos hacer esas otras preguntas? ¿Qué tipo de preguntas podemos hacer?

Por su parte el cambio que el aprendizaje cooperativo genera en los equipos de trabajo reduce el riesgo de exclusión al interior del aula porque incrementa la oportunidad de diálogo y de enriquecimiento con cada voz que postula su participación. En el grupo se convoca a todos y cada uno de los que lo integran. La heterogeneidad

será lo que prevalezca a partir de ahora, pero con objetivos comunes que deberán alcanzar.

4.1.3. Momento 3: Definición del problema

Se formulan y reformulan preguntas en torno a los intereses de los estudiantes (hablar de los temas que en la institución no se han tenido en cuenta), los deseos (participar en situaciones comunicativas participativas, colectivas, equitativas, autónomas y cooperativas), los gustos (crear colectivos donde su voz sea escuchada. El docente deja de ser el centro de atención constante) y las inconformidades (explicitar temas de su interés, que generalmente no tienen cabida en las programaciones que los docentes les comunican o imponen a través del instrumento punitivo como la nota) con participación cada vez más autónoma asumiendo nuevos roles de interacción. Elementos que son incorporados por la Pedagogía por Proyectos, específicamente el Proyecto de Aula, el cual

“[...] da sentido a las actividades del curso, las cuales adquieren sentido para los estudiantes ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos. [...] permite realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y la autoestima” (Jolibert & Jacob, 1998, p. 38).

Por tanto, en este momento específico del proyecto se orienta la interacción verbal oral hacia la formulación y reformulación de preguntas para que estas respondan a las necesidades que el proyecto le exige en su ejecución. La formulación de un interrogante permite guiar la interacción verbal oral desde la situación de enunciación y el intercambio de una manera apropiada y pertinente. Esta actividad estimula la curiosidad, las nuevas formas de pensar y la flexibilidad necesaria en el tratamiento para educar en y para la diversidad. La pregunta, tal y como la refiere Freire (2013) “Insisto en que el meollo del asunto no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿Qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (p. 72), se convierten en los hilos que concatenan los procesos de interacción y logran transformar los roles tradicionales del docente que pregunta y el estudiante que responde.

Al plantear el ejercicio de la interacción verbal oral como una concatenación potenciadora de curiosidad a través de formulación de preguntas, posibilita el ejercicio de acciones democráticas en el aula.

(I 13) E(5): ¿Cómo así? ¿O sea que usted quiere que los demás se den cuenta de que las drogas son malas?

En este momento el estudiante se percató de que necesita explorar para entender la intencionalidad de su interlocutor y encontrar en la colaboración del equipo de trabajo el esclarecimiento del objetivo de su pregunta. Es así que se busca especificar y adecuar las preguntas al tipo abiertas, porque estas permiten plantear un enunciado para resolver una problemática y dar razón de sus causas o motivos.

Entre los interlocutores se establece una relación de proximidad, ya que encuentra en los demás elementos que le son comunes a su propio discurso y otros que lo diferencian, lo que acarrea una complicidad especial, en la búsqueda, formulación y posterior reformulación de interrogantes. Este proceso poco a poco va llevando a los interlocutores por el plano de bidireccionalidad del discurso, donde la palabra es compartida y cuestionada por todos a cada momento. Se comparte un conocimiento, se valora y se va descubriendo a medida que se realizan procesos de interacción verbal más abiertos al encuentro con el pensamiento de cada uno de los que conforman los grupos. Como se ve en el anterior aparte de corpus una pregunta lleva a la otra, y se va generando una cadena de preguntas que finalmente apuntan al encuentro de una pregunta más ajustada a la realidad, aquella que les permitirá establecer las acciones de trabajo en el grupo. Alrededor del interrogante podrán interactuar verbalmente como un hilo conductor generador de discurso.

(I 29) E (4): Eso no es grosería, es que despierte que está redormida. Esta, esta, ya la tengo: ¿Cuáles son las causas que nos llevan al consumo de drogas y como prevenir su consumo?

La gestión de interacción verbal y la estructura son mediatizadas por la forma como se van generando las discusiones. Los estudiantes llevan el tema cómplice de sus intereses, el cual es retroalimentado por las motivaciones constantes. Como producto de esta primera fase resulta el planteamiento de la pregunta orientadora y la propuesta de los estudiantes para organizar un panel de expertos.

4.2. Etapa 2: Desarrollo del proyecto

Esta fase se divide en tres momentos: El primero, búsqueda y selección de información, el segundo momento corresponde a la planificación y ejecución del panel de expertos, para culminar con la elaboración de un guion escrito como base para la producción del texto expositivo oral.

A continuación, se presenta los momentos de la etapa 2: desarrollo del proyecto de aula: “El retorno de la voz incluyente en el aula”, que involucra el desarrollo de los tres componentes, proyecto de acción, proyecto específico de construcción de competencias y proyecto de aprendizaje. Tal y como lo presenta a continuación:

Tabla No. 6 Etapa 2: Desarrollo del proyecto de aula

MOMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		
	PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO ESPECÍFICO Construcción de competencias en Oralidad, interacciones verbales y procesos para educar en y para la diversidad.	PROYECTO DE APRENDIZAJE
Primer momento: Búsqueda y selección de información	Hablar y escuchar para indagar, seleccionar información en torno al tema de interés,	Interrelacionar e integrar de forma significativa la nueva información recopilada para promover la verbalización del conocimiento que se pretende compartir, organizando y estructurando coherentemente el discurso, adecuando los registros cada vez más formales en un encuentro interactivo. Fomentar la participación reflexiva en el trabajo entre iguales, para incluir a todos y cada uno de los miembros del grupo en un respeto por los ritmos, intereses, motivaciones y diferencias particulares.	Consultar y reflexionar desde diversas fuentes de información el tema del consumo de sustancias psicoactivas con un fin lúdico.
Segundo momento: Planificación y ejecución del panel de expertos	Hablar y escuchar en el aula en grupos para planificar la puesta en marcha del panel de expertos.	Ejercer un control de uso de interacciones verbales cada vez más elaboradas en su comprensión y producción valiéndose de estrategias que permitan verbalizar el conocimiento a través del análisis de un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas. Para abordar el análisis de interacción comunicativa realizada en el aula para este momento se presentan los elementos de interacción verbal para la etapa desarrollo del proyecto de aula (Anexo No. 8) Gestionar significados entre los diversos miembros del grupo, teniendo en cuenta los intereses y experiencias diversas.	Movilizar los conocimientos previos en torno al tema eje para promover las interacciones verbales, que permitan negociar los significados para compartirlos a la comunidad..
Tercer momento: Elaboración de un guion escrito como base para la producción oral en el panel de expertos	Estructurar un escrito explicativo base que integre al grupo en una dinámica reflexiva organizativa de producción oral como aporte personal y grupal en el panel de expertos.	Comprender y producir ideas cada vez más especializadas para expresarlas en interacciones verbales estructuradas. Explorar diferentes situaciones de participación que permitan interactuar verbalmente con distintos propósitos comunicativos, interlocutores diversos e intereses y necesidades diversos.	Producir un texto escrito guía que desarrolle la pregunta problemática, explique la temática del consumo de drogas con fines lúdicos.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1 Momento 1: Búsqueda y selección de información.

De acuerdo con el sentido de la pregunta orientadora, por grupos indagan alrededor del tipo de información que ésta exige. Al encontrar lo requerido en la pregunta, estos elementos se transforman en objetivos del trabajo y a su vez en temáticas y subtemáticas que servirán de esquema para abordar el tipo de discurso que se pretende explicar en el panel de expertos. Se recurre a distintas fuentes de información: textos, revistas especializadas, películas, artículos, entrevistas a personas idóneas en el tema.

4.2.2 Momento 2: Planificación y ejecución del panel de expertos.

Mediante la gestión significado se especifica la intencionalidad del proyecto: Explicar a sus compañeros aspectos referidos a la temática de drogadicción, lo que genera la adopción de tipología discursiva explicativa oral para la puesta en marcha del proyecto de aula. Se busca delimitar la información recopilada, así que se seleccionan las ideas principales y secundarias y se esquematiza una silueta en un pliego de papel, pero sin texto. Se realiza una primera socialización de este trabajo a los compañeros y se dan verbalmente los complementos de cada parte del esquema. Sus compañeros realizan procesos de co-evaluación y retroalimentación. En esta etapa, se explicita la organización secuencial de interacción verbal oral: Obertura, cuerpo y cierre. Disposición del discurso, Se organiza la estructura del discurso explicativo en introducción o exordio, desarrollo o estructura de ideas y conclusión o epílogo.

4.2.3 Momento 3: Elaboración de un guion escrito como base para la producción oral en el panel de expertos.

Para la elaboración del guion escrito como base para la producción oral en el panel de expertos, se tiene en cuenta la adecuación de organizadores discursivos como estrategias que el emisor utiliza para situarse en la perspectiva de los receptores, se hace uso de conectores metatextuales (de ordenación y distribución, reformulación,

ejemplificación, etc.) y conectores lógicos (de finalidad, de causa y consecuencia etc), necesarios en la concatenación de las partes del discurso y el enlace entre las ideas. Se realiza a modo de ensayo la puesta en escena de exposición oral ante el grupo. Se trabaja en la organización del panel, se redistribuyen los roles y las funciones. Se explicita el rol que tiene el emisor para lograr la concatenación participe del receptor a través de preguntas retóricas, alusión a experiencias compartidas, cambios de registro, la mirada, la voz, el gesto, la distribución del tiempo, la manera valoración de los receptores, manifestación de humor, concesión, reformulación de ideas y emisión aclaratoria de ideas a través de definiciones, ejemplos, paráfrasis anticipaciones o síntesis parciales.

4.3 Análisis de categorías en la etapa 2

Para continuar con el recorrido del proyecto de aula “El retorno de la voz incluyente” en esta segunda etapa, se busca fortalecer las interacciones verbales orales que permitan movilizar los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses para poder gestionarlas, la negociación de significados en el aula, construir conjuntamente conocimientos a través del diálogo y la discusión en grupo. Esta meta implica una diversificación de actividades, a la vez que se procura la flexibilización en cuanto a los grados de exigencia del proyecto en un trabajo cooperativo para permitir educar en y para la diversidad. Se toma el Registro entre iguales (Anexo N° 9), como evidencia de este momento, tomado directamente de interacciones verbales orales de los estudiantes.

4.3.1 Organización de la interacción verbal oral

Como finalidad, en el ejercicio de interacción verbal oral, es imperante que los estudiantes fomenten el intercambio de ideas a través de verbalización del conocimiento y la transformación del aula de noveno en un ámbito comunicativo que posibilite la integración de la diversidad en el aula. En este espacio de interacción verbal oral los conocimientos se transforman como fruto de una reflexión colectiva a partir de intereses y experiencias diversas en pro de consecución de objetivos comunes, los cuales regulan las relaciones interpersonales y administran las funciones

de poder y control en el aula. En este sentido las interacciones verbales adquieren nuevas connotaciones producto de la intencionalidad con que se gestan, esta última, determinará la elección de sentido o la temática abordada, los elementos de interacción (Anexo N° 8) y las formas genéricas del enunciado (Bajtín, 1977). Para este momento de práctica pedagógica se tiene como referente el género primario de conversación para pasar al género secundario del panel de expertos:

- (I 1) E(1) : *A ver ¿Qué hay que hacer?*
- (I 2) E(2): *Establecer la estructura del texto oral.*
- (I 3) E(1): *Uy pégueme, pero con las drogas, con lo que ya tenemos de investigao.*
- (I 4) E(2): *Pues con la pregunta que tenemos aquí, empezar a trabajar el panel de expertos.*

Para poder plasmar la anterior postura, se toma como ejemplo el corpus desde el intercambio entre iguales, es decir, producto de los intercambios que los estudiantes realizan sin la mediación del docente, pero que han sido producto de un trabajo previo de planificación que ha servido para situar la propuesta en un marco de complicidad e implicación en un trabajo colectivo alrededor de un tema de interés, el consumo de drogas con fines lúdicos:

- (I 5) E(3): *Panel (el estudiante lo pronuncia con acento agudo, al oír que su compañera lo ha emitido con acento grave). Yo lo averigüé y es panel de expertos.*
- (I 6) E(3): *Fulero para que cuando hable allá, lo diga bien.*
- (I 7) E(2): *(Interrumpe a dos de sus compañeros que hablan entre sí, y los ubica en la tarea). Bueno, pero hagámosle porque sisas si entienden nos toca metérsela.*
- (I 8) E(4): *Cálmela. Mire marica que todos estamos trabajando y yo encontré rearta información, porque este tema a mí me trama. Vea que una china, que es severa ñera, me entiende, me contó que ella metía marihuana cuando estaba embarazada y que el man con quien salía que era el papá del niño, siempre que estaba con la traba la agarraba a pata y le daba unas manos. Uich, yo le dije pobre mana ella no se merecía eso.*

En este fragmento del corpus denota que al multiplicar las opciones de interacción verbal oral se desencadenan situaciones de aprendizaje, de apertura al diálogo y de confrontación, porque se asume un tema de interés general: el consumo de drogas con fines lúdicos, es decir se establece dentro de una secuencia de actos la estructura inicio, desarrollo y posterior cierre del evento.

En este sentido, la oralidad vista desde las interacciones orales de los estudiantes es concebida como una actividad situada, la cual remite a los interlocutores a ubicarse en un espacio de contacto social y de construcción

conjunta de intercambios a través de sucesión de turnos que convocan la necesidad de escuchar para potenciar réplicas de continuidad (Bajtin,1977):

- (I 16): (1) *(Encogiéndose de hombros) mmmmm. Bueno pero qué, no dijo que le apuremos. Leamos lo que tiene Juan, que trajo, mire todo eso.*
- (I 17) (2) *Si pero acuérdesese que toca presentar la droga y decir para que la queremos decir y hablar a quien se la vamos a decir.*
- (I 17) E(1): *Pues la marihuana.con la pregunta: ¿Cuáles son las causas y las consecuencias que genera el consumo de marihuana en adolescentes y jóvenes. ¿Cómo prevenir su consumo problemático?, para los estudiantes , de noveno, décimo y once.*
- (I 18) E(3): *Listo, pero primero saludamos y nos presentamos, pa' después decir lo de la marihuana, ¿Qué es? yo hablo de las causas que llevan a que los jóvenes las consuman, por ejemplo porque permanecen solos y ya no hay nadie que los regañe...*

En el anterior fragmento, la relación entre las réplicas parte de una pregunta abierta o de razonamiento, que según Stubbs (1987), corresponden a preguntas encaminadas a exigir respuestas sociales cuya función es el reconocimiento de los sujetos, en una dinámica de exploración conducente a la búsqueda y construcción del conocimiento, desarrollados en encadenamientos dialógicos. Esta relación de implicación organiza la interacción verbal, en obertura, cuerpo y cierre, que se logra a través de toda la información recopilada fortalecida con la autoselección de los interlocutores en las intervenciones. Los límites de cada momento interacción verbal oral son ajustados por los interlocutores, según las necesidades dialogantes de reciprocidad, al escuchar el mensaje de sus compañeros y entender que ya no son receptores pasivos sino activos participantes del proceso.

La evolución de los estudiantes se puede apreciar en un contacto más directo entre los implicados, se fortalecen las relaciones de simetría entre ellos al respetar la palabra de los demás y retomar parte de los enunciados en sus propios discursos.

- (I 17) (2) *Si pero acuérdesese que toca presentar la droga y decir para que la queremos decir consecuencias que genera el consumo de marihuana en adolescentes y jóvenes. ¿Cómo prevenir su consumo problemático?, para los estudiantes de noveno, décimo y once.*
- (I 19) E(3): *Listo, pero primero saludamos y nos presentamos, pa' después decir lo de la decir lo de la marihuana, qué es? yo hablo de las causas que llevan a que los jóvenes las consuman, por ejemplo porque permanecen solos y ya no hay nadie que los regañe...*
- (I 20) E(5): *y usted me da la palabra para hablar sobre las consecuencias, que ya las tenemos también...por ejemplo usted me dice a continuación mi compañera Claudia les va a comentar las consecuencias del uso problemático de la marihuana. Y Yo*

digo...como mi compañero les venía diciendo la marihuana (mmmmmm), a continuación ... yo les hablaré de...

La explicitud de situación de enunciación del tema de las drogas trae a colación un elemento importante de interacción verbal oral y es la de los destinatarios, es decir, para quién va dirigido el enunciado. En este caso se dan dos enfoques para este elemento, el destinatario de interacción verbal oral que se viene desarrollando y el destinatario que ha surgido como receptor futuro del panel de expertos que se está planificando. El primero sirve de base para desarrollar el segundo. Por tanto, el destinatario base que corresponde a sus propios compañeros de grupo se empieza a reconocer como un interlocutor con papeles comunicativos distintivos de identidad, estatus social y papel o posición que adopta en la interacción verbal. Es decir, se empieza a tener conciencia de las características de los demás, de sus intereses y necesidades para administrar las formas de poder, porque como en el caso siguiente cuando se interactúa entre iguales, el tema se puede desviar y centrarse en los detalles particulares de interés personal:

- (I 10) E(5): *Uy pero es que aquí se dan garra en cambio en donde yo vivía eso no se veía allí los muchachos son sanos , se la pasan en la calle pero no fuman tan descaradamente como aquí. Allá hacemos rumbas y los chinas y las chinos toman pero no meten como aquí. Y lo peor es que aquí las chinas también andan con los manes todas trabadas , ¡qué asco!*
- (I 11) E(1): *Oiga y ¿de dónde es que es usted?.*
- (I 12) E(5): *De Corozal, Sucre. Es que nos venimos se acuerda el año pasado cuando yo llegué aquí nueva y ustedes eran superdiosas. (riéndose).*
- (I 13) E(2): *Ay pero ya no y yo nunca le hice el feo, en cambio usted si nos hacía mala cara.*
- (I 14) E(5): *Y como que nos va a tocar volver porque mi papá está mal de plata y nada que consigue trabajo, la que le toca trabajar es a mi mamá y no hay ni pal arriendo.*
- (I 15) (4): *¿O sea que se va del colegio, y ya habló con la profe? Hágale para que la ayude y dígale a su papá que usted no quiere irse y menos ahora que nos la llevamos bien.*

La posibilidad de diferenciar el tipo de interlocutores para los cuales se está preparando el panel de expertos, permite entender cómo se va componiendo cada intervención y el estilo o repertorio verbal con el cual se podrá continuar el intercambio. Al tener en cuenta a los destinatarios en la interacción verbal afirma el carácter contextual de oralidad, porque sobresalen las huellas del destinatario y la influencia de respuesta prefigurada, con los

rastros de los enunciados anteriores que marcan el reconocimiento de distintas voces que intervienen en la interacción verbal, que como pistas contextuales (Gumperz,1985), van sirviendo de eslabón comunicativo que concatena la totalidad de enunciado, y va determinando la manera como cada interlocutor quiere proyectarse hacia los demás o recocer la importancia de los otros.

- (I 19) E(3): *Listo, pero primero saludamos y nos presentamos, pa' después decir lo de la marihuana, ¿Qué es? yo hablo de las causas que llevan a que los jóvenes las consuman, por ejemplo porque permanecen solos y ya no hay nadie que los regañe...*
- (I 20) E(5): *y usted me da la palabra para hablar sobre las consecuencias, que ya las tenemos también...Por ejemplo usted me dice a continuación mi compañera Claudia les va a comentar las consecuencias del uso problemático de la marihuana. Y Yo digo...como mi compañero les venía diciendo la marihuana (mmmmmm), a continuación ... yo les hablaré de....*
- I (21)...E(4): *Porque yo tengo amigos que la han consumido, y uno casi que se muere porque se fue de farra y se la metió con unas pepas que casi que lo matan. Estuvo hospitalizado en el Meissen por varios días. Y en mi cuadra hay una vieja que desde que se levanta está consumiendo marihuana porque ya no puede vivir sin esa droga.*
- (I 22) E(2): *Ay! Si. Y ahí metemos lo suyo (se dirige a E4) que es un qué?...*
- (I 23) E(4): *¡Testimonio!*
- (I 24) E (2): *Bien aprendimos. (riéndose).*
- (I 25) E(2) *A mí se me va a olvidar todo esto...*
- (I 26) E (3) *Boba, pues pa' eso lo escribimos*

Como la interacción verbal oral se produce como contacto comunicativo en el plano de relación entre iguales, (estudiante-estudiante) la selección de los recursos lingüísticos está marcada por una fuerte complicidad y proximidad que le permite a los interlocutores entrar en confianza para hablar de temas que en otros contextos no tendrían cabida y que van a formar parte de la construcción del material para el panel de expertos. Al analizar el anterior del corpus, la interacción verbal oral tipifica que los interlocutores están inmersos en un ámbito de complicidad e intersubjetividad que reconoce a cada uno de los que participan en la interacción verbal oral, con una imagen social determinada (Goffman,1971). Entre ellos existe una preocupación por la búsqueda de equilibrio entre la distancia y la aproximación, (Cros, 2003), las cuales permiten preservar y modular la imagen de cada uno, a la vez que insertan principios de respeto y valoración.

- (I 20) E(5): *y usted me da la palabra para hablar sobre las consecuencias, que ya las tenemos también...por ejemplo usted me dice a continuación mi compañera Claudia les va a comentar las consecuencias del uso problemático de la marihuana. Y Yo digo...como mi compañero les venía diciendo la marihuana (mmmmmm), a continuación ... yo les hablaré de...*

Para preservar y modular la imagen los estudiantes en el corpus analizado, se auto implican y auto responsabilizan de tareas distintas, exponiéndose ante los demás como sujetos partícipes de interacción verbal oral, conocedores del tema desde diferentes puntos, capaces de ofrecer las ayudas pertinentes para que los intercambios prosperen. El trabajo cooperativo cobra sentido, y la distancia social que se hubiese podido presentar en otras circunstancias de tipo jerárquica, restándoles importancia, ahora los empodera otorgándole la autoridad necesaria para dominar un conocimiento y hablar sobre un tema con propiedad. La capacidad para asumir la palabra con seguridad y reconocer que su aporte es validado para el grupo fomenta la anticipación y la consiguiente continuidad en la interacción.

(I 22) E(2): Ay! Si. Y ahí metemos lo suyo (se dirige a E4) ¿Qué es un qué?...

(I 23) E(4): ¡Testimonio!

(I 24) E(2) : Bien aprendimos. (riéndose).

Para el alcance del respeto y la valoración, se promueve la aproximación o tipo de relación asociada con la necesidad de reducir la distancia social que separa a los interlocutores.

Al posibilitar la explicitud de los propósitos de interacción verbal oral se generan espacios de comunicación y de construcción de significados a través de intervenciones que le obliga a aceptar, matizar o rechazar el dato que acaban de oír. En este caso se pasa de una relación entre los interlocutores de tipo asimétrica donde por lo general se establece entre docente – estudiantes a una de carácter simétrico mediado por la relación entre iguales (Piaget, Erikson & Sears, 1971) (ejercida entre estudiantes) y que genera una aproximación social que regula la interacción verbal, fomenta la cooperación, lo mismo que el acuerdo entre los interlocutores.

4.3.2. La interacción verbal oral, un proceso de gestión bidireccional y simétrico

La gestión de interacciones verbales orales define la forma como se organizan los interlocutores para participar en cada intercambio, a nivel global en tres etapas:

iniciación, mantenimiento o desarrollo y finalización (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

(I 1) E(1) : A ver ¿Qué hay que hacer?

(I 2) E (2): Establecer la estructura del texto oral.

(I 3) E (3): Uy pégueme, pero con las drogas, con lo que ya tenemos de investigao.

(I 4) E (4): Pues con la pregunta que tenemos aquí, empezar a trabajar el panel de expertos.

A nivel global, en el anterior fragmento la pregunta de la interacción (I 1), funciona como comprobación de apertura del canal comunicativo o de iniciación y se focaliza en un intento por recabar en los interlocutores la información por el trabajo a desarrollar. Las respuestas que se obtienen son indicadores de que entre los interlocutores se gesta participación y simetría en las relaciones, ya que la pregunta no está ni controlada, ni dirigida exclusivamente por docente. La indagación compete a un receptor simétrico, es decir, otro compañero.

A la par y a la altura de este momento de la presentación de los análisis de intervención en el aula se toman apartes de la experiencia donde las interacciones verbales se establecen entre docente y estudiantes para la construcción conjunta del panel de expertos y que tiene que ver con el tercer momento del desarrollo del proyecto, la elaboración del guion escrito como base para la producción oral en el panel. Este salto se da como resultado al elaborar una reflexión en la acción, gestada en uno de los intercambios de interacción entre iguales:

(I 25) E(2) A mí se me va a olvidar todo esto...

(I 26) E(3) Boba, pues pa' eso lo escribimos.

Este registro llevó a pensar en la relación gradual (Santassusana & Castellà, 2005), entre la oralidad y la escritura, junto a ello, la posibilidad de progresión necesarios en el alcance de una lengua oral formal. El panel de expertos convoca la necesidad de planificar y profundizar sobre un tema específico, sin olvidar los componentes interactivo e interpersonal en un contexto situacional compartido de comunicación bidireccional. Como parte de esta reflexión se decide crear un texto expositivo escrito como esquema organizador del texto oral expositivo, el cual prioriza como actividad relevante la planificación del discurso oral como el eje de aprendizaje. Esta planificación atañe al paso de género discursivo primario de interacción verbal oral informal a un género secundario (Bajtín, 1979) o panel de expertos donde las

interacciones verbales son reflexivas y formales. De esta forma se van analizando la gestión de desarrollo de interacción verbal y cómo estas dan cabida a la participación en equidad e igualdad de condiciones de población diversa, se toma el siguiente fragmento del corpus de interacción. Registro de planificación del texto oral expositivo (Anexo N° 10):

(I 1) E(1): *Profe y cuando a uno se le olvida algo como hace se puede tener un papelito para mirar.*

(I 2) D: *¿Ustedes que creen? [Girando cabeza al sentido contrario donde está el estudiante ubicado]*

(I 3) E (2): [Levantando la mano] *Pues que hay que aprenderse todo de memoria*

La realización de actividades delimitadas en el proceso de planificación del panel de expertos comprueba las competencias adquiridas por los estudiantes y permite a través de la reflexión flexibilizar las ayudas del docente atendiendo a las necesidades de los estudiantes, a partir de lo que se está emitiendo y la forma cómo se va hablar en el género elegido o tipo de interacción verbal: panel de expertos. En la interacción 1 la estudiante, al expresar que, si puede llevar al panel papelitos para no olvidar la información, da cuenta del carácter informal con el que ella realizaba una exposición, pero su nivel de solicitud de ayuda está aumentando, y lo que antes se realizaba quizá individualmente para resolver una situación ahora lo explicita en búsqueda de posibles alternativas. Tal y como se presenta en el cuadro de pautas para la elaboración del texto escrito expositivo como base para la exposición oral (Anexo N° 11), se indica que en una exposición oral no basta con tener algo que decir sobre el consumo de drogas con uso recreativo o lúdico, sino que hay que exponerlo teniendo en cuenta las expectativas de quienes recibirán el mensaje, el auditorio y lo que se supone ellos saben del tema o sus conocimientos previos. Por ello es importante ordenar el discurso, exponerlo de manera comprensible y posibilitar el despliegue de recursos que despierten su interés y mantengan su atención.

(I 22) D: *[...] Ahora nos queda organizar todas las ideas y separarlas en principales y secundarias, para dar el orden lógico a la exposición. Dividirla en introducción, desarrollo y conclusión, y ubicar los marcadores discursivos.*

(I 23) E [En coro] *Los que?*

(I 24) D: *Marcadores discursivos o conectores que ya hemos trabajado en otras oportunidades pero que aquí los vamos a utilizar como elementos que relacionan todo lo que vamos a decir, lo mismo los que van a servir para atraer al auditorio*

(I 25) E (12): *Para que no se duerman o se aburran y nos dejen hablando solos*

En un proceso de interacción verbal oral, se producen secuencias de habla, las cuales se construyen mediante alternancia de turnos. Siguiendo la terminología del Análisis Conversacional (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), el turno es la unidad conversacional que determina la contribución y cambios de hablante en una interacción verbal oral. Para revisar cómo se están llevando a cabo estos procesos en esta segunda etapa del proyecto se toman los siguientes fragmentos de corpus. En la interacción entre iguales:

(I 4) E (2): *Pues con la pregunta que tenemos aquí, empezar a trabajar el panel de expertos...*

(I 5) E(3): *Panel* (el estudiante lo pronuncia con acento agudo, al oír que su compañera lo ha emitido con acento grave). *Yo lo averigüé y es panel de expertos.*

(I 6) E (1): *Fulero para que cuando hable allá, lo diga bien.*

(I 7) E(2): *(Interrumpe a dos de sus compañeros que hablan entre sí, y los ubica en la tarea). Bueno, pero hagámosle porque sisas si entienden nos toca metérsela.*

En este caso, para la construcción de los turnos, los interlocutores hacen explícito el derecho de toma el turno realizando las emisiones a partir del tema tratado, que precisa un comportamiento activo en la localización de los términos apropiados producto de consultas y el trabajo en equipo, ampliando así el repertorio verbal portador de sentido conducente a la construcción global del mensaje. Los interlocutores se involucran en los procesos de emisión y recepción de interacciones verbales orales planificando sobre la marcha su aporte a partir de predicciones realizadas para ubicarse en el lugar apropiado para la transacción. Surge un encabalgamiento (I 5), en la toma del turno de la palabra, la cual sirve de elemento de enlace al repetir y enfatizar la forma como se debe acentuar el término, para que este sea pronunciado apropiadamente en el panel de expertos, destacándose una cortesía positiva que protege la imagen del interlocutor del mensaje.

En cuanto a la distribución de los turnos, se nota una demanda de autoselección de la palabra junto con un intercambio de tipo heteroselectivo. En este fragmento, es importante destacar el carácter multimodal de la oralidad, ya que no solo compete el canal oral, sino el canal audiovisual. En este sentido, al producirse la interrupción (I 7), se destaca el interés que el tema ha generado en los interlocutores y la consiguiente preocupación por darle continuidad al trabajo; la progresión temática de interacción se rescata cuando un interlocutor observa la distracción que ha surgido en dos de sus

compañeros, aquel acogíendose a la posibilidad del contrato mutuo se implica en el discurso al posibilitar el retorno de los aportes de todos. Mediante su apropiación del turno realiza una heteroselección de la palabra para que sus compañeros participen en la reconducción de interacción. Los interlocutores en este intercambio no solo hablan y escuchan, sino que también observan y reflexionan.

En cuanto a las interacciones donde el docente interviene en la construcción y distribución de los turnos la distancia social que tradicionalmente separa a los docentes de los estudiantes, en el proyecto se ha distendido y elementos como la cooperación y el acuerdo se hacen evidentes:

(I 10) E (6) Pero todos lo tenemos que.. que hacer porque yo ya me aprendí lo mío. Mi parte de que.. de lo que me toca decir.

(I 11) E (4) Pero esto no es así.

(I 12) E (7) NO. Cierto profe que no

(I 13) D: ¿Que podemos responderle a Claudia? (Dirigiéndose al centro de la mesa redonda)

(I 14) E (8) Pues que en el panel de expertos es como si estuviéramos conversando pero en forma organizada.

(I 15) E (9) Si y ya no nos miramos entre nosotros sino tenemos que mirar a...es los que vienen a vernos.

(I 16) E (10) Ay no.. ya me dieron nervios.

(I 17) D: Miren, para este momento es más sencillo el trabajo, ya tienen el tema lo han investigado, ampliado, discutido en los grupos.

En este sentido y atendiendo los postulados de Bruner (1999) en cuanto a transferencia de responsabilidades y quien a la vez se inspiró en la idea Vygostskiana de zona de desarrollo potencial, insiste en la necesidad de implicación por parte de los estudiantes en las tareas (agencia), reflexión para hallar el sentido, colaboración para construcción colectiva de los aprendizajes, docente y estudiantes se ven implicados en la alternancia de los turnos destacando el papel de la autoselección cada vez más fuerte por parte de los estudiantes. El docente, aunque interviene como experto para ofrecer las explicaciones necesarias busca en los estudiantes el compromiso por la responsabilidad, redireccionando en ellos los interrogantes que se plantean.

4.3.3. Educar en y para la diversidad, el trabajo entre iguales

El trabajo entre iguales como se mencionó antes ya había sido señalado por Piaget, Erikson & Sears (1971) al reconocer que la igualdad favorece la reciprocidad y la cooperación. En este sentido, y siguiendo a Jolibert & Jacob (1998), el trabajo en el proyecto de aula, genera una apertura en la toma de decisiones co-responsables de los

procesos de aprendizaje, convirtiendo a cada uno de sus miembros en una persona más segura de sus derechos y de los derechos de los demás, y esto se obtiene a partir de la colaboración para mejorar las oportunidades:

- (I 11) E(1): *Oiga y ¿de dónde es que es usted?*
 (I 12) E(5): *De Coroza, Sucre. Es que nos venimos se acuerda el año pasado cuando yo llegué aquí nueva y ustedes eran superodiosas. (riéndose).*
 (I 13) E(2): *Ay pero ya no.y yo nunca le hice el feo, en cambio usted si nos hacía mala cara.*
 (I 14) E(5): *Y como que nos va a tocar volver porque mi papá está mal de plata y nada que consigue trabajo, la que le toca trabajar es a mi mamá y no hay ni pal arriendo.*
 (I 15) (4): *¿O sea que se va del colegio, y ya habló con la profe? Hágale para que la ayude y dígame a su papá que usted no quiere irse y menos ahora que nos la llevamos bien.*

En este sentido, la imagen con la cual se presentan los estudiantes está matizada por la empatía ya que la ausencia de una figura del docente que constantemente amenace con la evaluación y la corrección por las formas coloquiales con las cuales se expresan (metérsela, rearta, fulero, cálmela), hace que se suceda un clima de distensión, confianza y equilibrio. En este espacio de interacción, la finalidad es que los estudiantes aprendan juntos, aprender a auto-ayudarse y ayudar a los otros. Se establece, por tanto, un contrato de respeto mutuo para realizar las tareas e intervenir en el flujo de interacción verbal oral que convoca a la exposición de los propios límites, a la necesidad de pedir y ofrecer ayuda.

A la par el objetivo no consiste en que sólo realicen una actividad entre todos, sino que todos aprendan a realizarla, cada uno con sus propias posibilidades y capacidades:

- (I 8) E(4): *Cálmela. Mire marica que todos estamos trabajando y yo encontré rearta información, porque este tema a mí me trama. Vea que una china, que es severa ñera, me entiende, me contó que ella metía marihuana cuando estaba embarazada y que el man con quien salía que era el papá del niño, siempre que estaba con la traba la agarraba a pata y le daba unas manos. Uich, yo le dije pobre mana ella no se merecía eso.*
 (I 9) E(3): *Ay si. Y yo sé, por mi cuadra en la esquina se la pasan artos chinos desocupados ahí fumando todo el día y esa esquina huele horrible, pero ellos es como si nada ya no le comen a nadie. No se quitan de ahí todo el día, y la policía los ve y no les dicen nada*

Se gesta así, una relación de igualdad entre todos los miembros de un mismo equipo, a pesar de diferencias evidentes entre unos y otros, entrelazan sus propias ideas alrededor de un mismo tema. Al trabajar en equipos, se permea el trabajo

entre iguales con el consecuente aumento de la relación de proximidad al generar sentimientos de complicidad que les permite despertar su atención y el respeto por la imagen de los otros y por sí mismos:

(I 25) E(2) A mí se me va a olvidar todo esto...

(I 26) E (3) (Boba, pues pa' eso lo escribimos)

(I 27) E (2) Para usted es fácil. A mi hasta ahora que ya voy entendiendo, y eso porque ustedes me dejaron hacer en este grupo porque antes no tenía amigos. Ustedes son bien y así uno rinde.

(I 28) E (3) Si y ya no solo quien habla es Leidy, sino todos. A ella los maestros la preferían ahora no tanto.

Los estudiantes a esta altura de la investigación sienten que son importantes para el grupo, que lo que dicen a los demás tiene valor, y que existe entre ellos igualmente un refuerzo positivo, todos dan y reciben, aprenden, pero también enseñan. Esto indica que es relevante el trabajo mutuo de cooperación donde todos se sientan reconocidos y donde la diversidad no es un obstáculo para el alcance de metas, porque estas se construyen colectivamente mediante la valoración de las diferencias. Las necesidades educativas que son comunes a todos, entrar a ser parte de los criterios para la toma de decisiones educativas. El emplazamiento de los estudiantes en el aula no debe ser la simple ubicación de este en un lugar del salón, sino un ejercicio de encuentro con el otro, con su diversidad que es también la propia.

Los avances discursivos para esta etapa del proyecto, que van logrando los estudiantes al desarrollar procesos de interacción verbal oral en contextos donde se trabaja en y para la diversidad, se ven reflejados en varios puntos que a continuación se destacan:

1. La interrelación que se establece entre discurso y contexto, cuya función es anclar el discurso en el contexto particular de los estudiantes. Al plantear un tema que es propio de los intereses de los educandos o que hace parte de su realidad posibilita el establecimiento de complicidad, comunicación bidireccional y fomento de relaciones simétricas, para ampliar, desarrollar y activar los recursos lingüísticos apropiados para participar en una situación de comunicación.
2. La interrelación entre conocimientos por parte de los interlocutores, es decir, la referencia a conocimientos y experiencias que son compartidos a

través de un tema de interés general. Esta implicación entre emisores y receptores genera la cooperación y reciprocidad en la construcción de interacción verbal oral, pasando de escasas densidades léxicas a usos orales más amplios, con normas de comportamiento comunicativo y papeles de los interlocutores ajustadas a la situación de comunicativa planteada.

3. La referencia directa a los destinatarios, al lugar y al momento como elementos lingüísticos que señalan el entorno contextual, permiten situar a los participantes, lo mismo que organizar el tiempo y espacio en una interacción verbal oral. Los estudiantes avanzaron en la adecuación del volumen y el ritmo del intercambio

4.4 Etapa 3: Culminación del proyecto

Producción del discurso final, realización del panel de expertos donde después de haberse ejercitado a través del trabajo consciente se realiza la socialización del proyecto con la asistencia de los compañeros de los ciclos 3, 4 y 5 en el auditorio. Se presentan los momentos de esta etapa:

Tabla No. 7 Etapa 3 CULMINACIÓN DEL PROYECTO

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
MOMENTOS	PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO ESPECÍFICO Construcción de competencias Oralidad, interacciones verbales y procesos para educar en y para la diversidad	PROYECTO DE APRENDIZAJE
Primer momento: Socialización ante compañeros.	Hablar y escuchar para socializar el producto del proyecto de aula a sus compañeros de clase.	Fomentar las interacciones verbales en usos comunicativos formales en el aula de clase. Fomentar la participación reflexiva en el trabajo entre iguales, para incluir a todos y cada uno de los miembros del grupo en un respeto por los ritmos, interese, motivaciones y diferencias particulares.	Consultar y reflexionar desde diversas fuentes de información el tema del consumo de sustancias psicoactivas con un fin lúdico.
Segundo momento: Socialización para la comunidad.	Hablar y escuchar para socializar el producto del proyecto de aula a la comunidad educativa.	Ejercer un control de uso de interacciones verbales cada vez más elaboradas en su comprensión y producción valiéndose de estrategias que permitan verbalizar el conocimiento a través del análisis de un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas que atiendan la situación comunicativa. (Ver anexo 12) Gestionar significados entre los diversos miembros del grupo, teniendo en cuenta los intereses y experiencias diversas.	Movilizar los conocimientos previos en torno al tema eje para promover las interacciones verbales, que permitan negociar los significados que den sentido a lo que se quiere compartir con el resto del curso y la comunidad institucional.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.1 Organización de la interacción verbal oral, un proceso dialógico

El panel de expertos se presenta en el auditorio del colegio, cada grupo expone el producto de su trabajo, a la comunidad. Para este ejercicio cada grupo propone establecer los siguientes criterios de realización de trabajo, y que servirán como futuros criterios de evaluación individual y conjunta.

1. Estructurar un discurso oral: introducción, desarrollo, conclusión.
2. Utilizar organizadores discursivos: Empleo de organizadores precisos y variados que enlazan las partes del discurso.
3. Usar estrategias para hacer el discurso comprensible: aclarar y reformular ideas.
4. Implicar a los receptores y participar en una interacción verbal, que permita establecer complicidad, encuentro, participación.

El colegio realiza la invitación para participar en el Foro Institucional sobre convivencia.

Allí se presentan tres de los grupos que inicialmente participaron en el auditorio, como muestra se presenta el corpus Registro participación en el panel de expertos, (Anexo N^o 13).

(I 1) E (1): Buenos días compañeros presentamos nuestro panel de expertos sobre el tema el consumo de la marihuana en adolescentes”.

(I 2) E(2) : En primer lugar, haremos un recuento de lo que hicimos, del proceso que realizamos para poder compartirles hoy. Nuestro grupo está conformado por: Wendy Piragauta,

Juan

David Agudelo, Ashly Sosa, Diana Escandón y Leidy Natalia Campos del curso 1002, quienes decidimos tomar el tema de la marihuana y a partir de ese tema elaboramos varias preguntas quedando una que fue la elegida por el grupo: ¿Cuáles son las causas y las consecuencias del consumo de marihuana en los adolescentes y cuáles son los factores de riesgo y protección en su uso?

(I 3) E (3): Creamos un guion escrito que nos sirvió de base para dividir esta exposición en exordio

(I 4) E (2): O introducción. Discúlpame la interrupción. que sí (en coro).

(I 5) E (3) Gracias por la aclaración o introducción, desarrollo y las conclusiones a las cuales llegamos por fin.

En el anterior registro se vislumbra el producto de un ejercicio de interacción verbal oral que permite establecer una distribución de los turnos en el que se ha dado paso a la cooperación en su realización. Esta implicación en el discurso denota el

producto de una actividad planificada, la cual es enfatizada por (E 2), al realizar un recuento de los acontecimientos de producción previos al proceso.

Los estudiantes en primer lugar deben adecuar el tipo de información, la estructura de la exposición, el ritmo y la entonación idóneos en función de los interlocutores a los cuales se dirigen. El carácter dialógico de interacción reconoce el trabajo cooperativo de todos los implicados en el equipo de trabajo, junto con el explicitación de los receptores del mensaje en el discurso.

La adaptación al contexto se esboza en la finalidad que los estudiantes ofrecen en el trabajo expositivo:

(I 6) E (3): La idea de tomar este tema es que nos pareció que en el colegio no tenemos espacio en ninguna de las materias de poder hablar sobre estos temas. Siempre que estamos hablando en el aula o nos mandamos papelitos porque a veces nos toca escribirnos para poder contarnos sobre lo que nos está pasando. Y con la profe Carmen estamos hablando pero a la vez estamos aprendiendo que eso no es solamente hablar por hablar sino que podemos hacerlo cada vez más organizados y buscando investigar para aprender y poder decir todo lo que nos está afectando diariamente...

(I 7) E(2): y que ni en la casa somos capaces de preguntar porque seguro nos regañan.

(I 8) E(3): Igualmente, nosotros hemos hablado con muchos de ustedes en los descansos y nos han dicho que tan chevére poder hablar de esos temas en clase. Por todas estas razones les compartiremos este trabajo.

La coherencia en el desarrollo de interacción verbal oral es establecida por los estudiantes al focalizar en su discurso elementos que reconocen los aportes de los compañeros, pero que además son significativas para los interlocutores porque se les reconoce su aporte en sesiones de diálogo anterior. Al concatenar el proceso de realización e integrarlo en la exposición, se deja entrever la calidad del trabajo como un producto elaborado en el aula que implica un propósito, tal como se relaciona en (I 2) y se complementa en (I 8). Hay un principio prospectivo al plantar los objetivos que mantendrá la interacción verbal oral abierta al intercambio de participaciones secuenciales por parte de cada integrante, pero que además se relacionará con el interés que el tema recaba en el auditorio. Luego, se complementa con una visión retrospectiva del proceso que genera la coherencia que guarda la exposición con el proceso desarrollado en planificación del trabajo. Este tipo de organización plantea la estructura de interacción verbal oral en términos de inicio y desarrollo, en alternativas que poseen los interlocutores para pasar coherentemente de una intervención a otra, mientras elabora su discurso.

El tema se mantiene, a partir de los aportes de cada interlocutor, los cambios en los diferentes aspectos tienden a recuperar el hilo conductor para situar al auditorio en su recorrido sin alejarlos del tema central; lo cual implica utilizar recursos que permiten vincular los distintos enunciados como cadenas que se distribuyen a lo largo de la interacción verbal oral (registros como: y, igualmente, en primer lugar, dan muestra de este proceso cohesivo que ha alcanzado los enunciados de los estudiantes).

(I 9) E(5): En segundo lugar, pasaremos al tema de la marihuana. La marihuana es una planta de la familia ca-na-ba-ce-a-e, originaria del Himalaya.

(I 10) E (3): En Asia (risas)

(I 11) E (5): Las personas la han cultivado como fuente de fibra textil, aceite de semillas y como alimento, como medicina y como una planta usada para rituales

(I 12) E (3): La marihuana es utilizada en la medicina para el dolor, las nauseas...

(I 13) E(1): para combatirlos, pues es para aclarar este punto .

(I 14) E(4): Si .como lo dijo mi compañero para combatirlo.

(I 15) E(1): Pero también su uso ha tenido otros objetivos no tan buenos. Numerosos estudios, como

el de la FDA, que es una sigla compuesta por las palabras FOOD, DRUG ADMINISTRATION la considera como la droga ilegal de mayor consumo recreativo, no hay certeza de sus beneficios como medicina. En Colombia en 1925 las autoridades decían que se consumía en los puertos marinos, y por las prostitutas. Y a partir de 1950 ya Colombia la exportaba.

La relación de los turnos entre sí denota un manejo adecuado del lugar apropiado para el intercambio, los interlocutores se escuchan y los procesos de autoselección de la palabra se van generando por la disposición del discurso producto de una preparación secuencial en su desarrollo. En ella cada participante encuentra su lugar para participar y el poder de la palabra empodera a cada uno de sus integrantes. Este empoderamiento, igualmente exige que los estudiantes inmersos en una situación comunicativa específica adecuen el registro y lo adapten a un tipo formal.

Se recuerda que el significado comunicativo es logrado por el auditorio mediante un proceso de interpretación en contexto:

(I 21) E(1) Hasta aquí, les hemos... hemos hablado de las características de la marihuana, de los usos tanto positivos como negativos de las causas que llevan a los adolescentes a consumirlas y los síntomas que presentan las personas que la consumen, ahora yo les voy a hablar sobre los efectos del abuso de la marihuana. Un riesgo para la creación de la dependencia a esta droga, la cual se incrementa si se inicia su consumo cuando se tiene poca edad, efectos como la falta de interés por actividades como el estudio, el deporte, efectos negativos sobre la salud sobre todo problemas mentales, ausencia de seguimiento de normas y como ustedes han visto quizá, menor unión con los padres ya no es hacen caso, dejan de pasar tiempo en familia y la calle se convierte en el lugar elegido para estar, depresión, intentos suicidas.

(I 22) E(4): entrevistamos a varias personas que consumen marihuana habitualmente y

ellos por ejemplo, nos indicaron que las personas que consumen mucho, llegan a no poder ni levantarse si no consumen antes, y llegan a preferirla más que a la comida y todo gira alrededor de ella. Que para tenerla tienen que madrugar a robar a los que madrugan. Que muchas familias viven de su consumo, porque de ese, venden las vichas desde \$500 o \$1.000, en los colegios que aquí tenemos compañeros que las venden por ahí, en los baños, a la hora del descanso o a la salida y entrada. Que los estudiantes de la noche meten antes de entrar al colegio. Pero, que tenemos que aprender, y reconocer lo que tenemos en el colegio, prepararnos, seguir nuestro proyecto de vida, porque lo que hagamos hoy tendrá consecuencias futuras. Porque lo que mata no es la mata que mata, lo que nos mata es la ignorancia, (muestra la carpeta de trabajo donde registraron el avance del proyecto).

Lo producción y recepción del mensaje dependen del acceso compartido entre los emisores y receptores del mensaje en su carácter de interlocutores. El primer elemento de vinculación es el tema elegido, este entreteje la complicidad en la recepción. El segundo elemento es la nominalización a personas y lugares, estos especifican la existencia de sujetos que realizan acciones, lugares determinantes del contexto situacional en el colegio. En este sentido, el uso del plural enfatiza la producción oral con un emisor colectivo lo que genera a esta altura del proyecto, el acceso a la utilización del procedimiento de aproximación a los receptores, es decir al auditorio. Pero esta aproximación no invalida el grado de certeza que tiene el contenido de información que se transmite. Los responsables del panel de expertos interrelacionan características de validez de los enunciados a través de referencia a estudios y con el testimonio lo involucra en el contexto de los estudiantes.

4.4.2 Educar en y para la diversidad una tarea colectiva

El marco de participación se relaciona directamente con los interlocutores. Para este momento del proyecto se presenta una solicitud explícita de palabra, esta se ofrece y se interviene de manera ordenada. Atendiendo a los requerimientos propios de la interacción verbal oral se empieza a intervenir adecuadamente, respetando la autoselección y la heteroselección en un intercambio constante de palabra. Las ventajas que aportó el trabajo en equipo donde se tuvo la oportunidad de participar grupos heterogéneos con posturas distintas, quienes se han reconocido a través de consecución de una tarea colectiva, con roles definidos y responsabilidades personales en función de objetivos de equipos, se percibe en una oportunidad de vivir la diversidad de población que ingresa al aula. Esta actividad de socialización del proyecto puso en

evidencia el desarrollo autónomo de los estudiantes, la comprensión de los derechos y deberes de todos al ponerse en el lugar de los demás:

(I 23) E(2): En cuanto a la prevención es una tarea que requiere un compromiso de todos. De la familia. Nuestra familia debe ser la primera que se debe enterar que nosotros estamos consumiendo. Lamentablemente en muchos de los casos es la última que se entera y muchas veces no se quiere enterar, debemos crear un proyecto de vida que nos permita entender que si somos importantes, que tenemos habilidades, fortalezas. Nuestro colegio nos ofrece la oportunidad de tener tres especialidades y seguir un proyecto para ingresar al Sena o a la Universidad Distrital. Que debemos incluir a nuestros padres en nuestros planes de vida; ellos nos ayudarán a encontrar soluciones a las dificultades. Nuestros compañeros, que ahora sabemos que consumen, debemos hablar con ellos e involucrarlos en las actividades de aula. No dejarlos solos cuando tenemos trabajos de grupo. Y como sabemos que muchas veces no entienden los temas fácilmente, ayudarlos para resolver por ejemplo, los problemas de matemáticas y tratar de mantenerlos ocupados y llamarlos para que sigan compartiendo con nosotros.

En este sentido la diversificación en tareas distintas, flexibilidad en los tiempos y amplitud de oportunidades para abordar un tema, lo mismo que el fortalecimiento de una interdependencia positiva favoreció:

1. La formación de una identidad positiva y diferenciada entre los estudiantes, donde se reconocen los papeles sociales que representan cada uno de ellos en el equipo en el colectivo en general, es decir que todos los que están habitando el mundo tiene una vida, un pasado, un presente y un futuro, por tanto, requieren un espacio de interacción.
2. La oportunidad de descubrir las semejanzas y las diferencias de cada uno de los que conforman los equipos permite entender que existe la igualdad, porque todos son igualmente valiosos para el grupo, pero que se debe respetar la equidad, la diferencia realizando ajustes, estableciendo criterios de alcance de metas. Al reconocer las fortalezas e identificar las debilidades para encontrar entre todos diferentes caminos que conduzcan al alcance de objetivos comunes.

4.5 Etapa 4: Evaluación conjunta

Se plantea la evaluación formativa que permite la puesta en marcha de una reflexión permanente durante el proceso, y así sobrepasar los supuestos que reconocen a la modalidad oral como un producto terminado en el momento de su emisión la cual no requiere un plan y el desarrollo de un proceso para su cualificación.

Igualmente, se asume sus beneficios porque al adoptarla se continua por la línea del rescate de las voces en el aula al educar en y para la diversidad. Este tipo de evaluación permite desde el plano de los estudiantes auto reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y para el docente recoger información valiosa sobre las fortalezas y debilidades del proceso.

En primer lugar, se diseñó con los estudiantes los siguientes interrogantes que sirvieron de pautas para la reflexión en el proceso de intervención.

Tabla No. 8 Pautas de evaluación

Nivel cognitivo ¿Qué vamos a hacer?	Nivel metacognitivo ¿En qué tenemos que pensar?
Establecer las pautas de valoración durante las etapas del proyecto de aula: “EL RETORNO DE LA VOZ INCLUYENTE EN EL AULA” (Ver anexo 12)	Reflexionar a partir de los propósitos planteados en las etapas del proyecto de aula colectivo evidenciado a través del proyecto de acción, de construcción de competencias y de aprendizaje. Determinando los aspectos que favorecieron el avance.

Fuente: Elaboración propia.

Coincidente con los postulados de Jolibert (1999), con las ideas claves sobre la función y campo de acción de evaluación formativa como: “[...] mejoramiento del aprendizaje y de enseñanza, la aplicación de evaluación durante el proceso, el controlar la calidad durante el proceso, el informar o retroalimentar al profesor y al estudiante, la regulación del aprendizaje y la enseñanza, la modificación del curso de los procesos y el conocimiento” (p. 242), esta propuesta reitera el énfasis especial en la necesidad de una toma de conciencia del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje como producto de interacción entre docentes y estudiantes llevada a cabo a lo largo de proyecto de aula.

Para esta evaluación formativa se plantearon dos elementos reflexivos, uno en entorno al nivel de cognición y otro desde el nivel metacognitivo del proyecto de aula. En cuanto al primer nivel, se tomaron un conjunto de instrumentos de evaluación que el docente y los estudiantes utilizaron en las distintas etapas del proyecto de aula,

productos parciales y finales, como listas de cotejo y matrices de valoración de interacción grupal para retroalimentar, reorientar y regular los aprendizajes y desde el segundo nivel la capacidad para relacionar y comprender a partir de una autorreflexión.

Por tanto, y para su ejecución en la evaluación formativa se tuvieron en cuenta los propósitos que se plantearon en el desarrollo de los proyectos de aula: proyecto de acción: planificación, desarrollo del proyecto, culminación y evaluación conjunta, proyecto específico de construcción de competencias para la oralidad: interacciones verbales y la diversidad y el proyecto de aprendizaje sobre la reflexión sobre el consumo de drogas con fines lúdicos desde el nivel cognitivo y metacognitivo. En la etapa de planificación se utilizó las listas de cotejo como instrumentos de evaluación que permitieron integrar las categorías de trabajo del proyecto y las preguntas de autorreflexión con los aspectos que favorecieron el avance. En la Tabla No. 9, se presenta Lista de cotejo para evaluar la planificación del proyecto “la voz incluyente en el aula” y que hace parte de evaluación cognitiva.

Tabla No. 9 Lista de cotejo para evaluar la planificación del proyecto: “la voz incluyente en el aula”

Integrantes del grupo:	Fecha:		
PAUTAS GENERALES	ASPECTOS QUE SE DEBEN CONSIDERAR	SI	NO
Reflexión sobre la organización y funcionamiento de acciones del proyecto de aula	Participa para la concertación de acciones colectivas en torno a las causas que generan los problemas de convivencia en el aula.		
	Formula preguntas alrededor del tema específico de interés.		
Reflexión del manejo de dinámica de interacciones verbales orales.	Habla y escucha a los compañeros para formular y reformular conjuntamente la pregunta del grupo.		
	Se mantiene callado todo el tiempo.		
	Espera que le den la palabra.		
	Utiliza un tono adecuado en la interacción verbal.		
	Pide la palabra.		
	Habla mientras otros lo hacen		
Valoración del reconocimiento de diversidad.	Promueve relaciones de interacción verbal solidarias para establecer principios de cooperación.		
	Procura que usted y sus compañeros asuman diferentes tareas y funciones		

Fuente: Elaboración propia

En esta etapa los estudiantes avanzaron en la explicitud de necesidades de reforzar aspectos que denotaran la importancia de asumir la palabra, solicitarla y colaborar para que educandos con dificultades asumieran el rol de interlocutores conscientes de los procesos de interacción verbal oral.

E (1) A mí me ha gustado mucho trabajar hablando con mis compañeros. Yo no entendía que se podía hablar y a la vez aprender.

E (2) Yo antes gritaba y mantenía la mano arriba porque la profe no me ponía a hablar.

E (3) Ahora nos toca escuchar al otro antes de interrumpir

Con estas intervenciones de los estudiantes se pudo recoger información valiosa de cómo sentían durante la etapa de planificación, destacándose en ellos la responsabilidad por participar y la importancia que le dan al desarrollo de competencias en la gestión de interacciones verbales orales cuando estas implican temas de su interés particular. Se puede vislumbrar el avance al usar el lenguaje oral y aprender a través de realización de intercambios donde sus voces son tenidas en cuenta ya no para permanecer en el aula con la palabra represada sino abierta al diálogo y a la comunicación.

Para las dos siguientes etapas tal y como se muestra en los Anexos No 14, Lista de cotejo para evaluar el desarrollo del proyecto “la voz incluyente en el aula” y Anexo No. 15, Lista de cotejo para evaluar la socialización del proyecto “la voz incluyente en el aula”, se rescata las siguientes voces de los estudiantes que dan cuenta de los resultados en el proceso evaluativo:

E (1) El tema de las drogas es algo que nos compete a todos, por tanto, es fácil hablar sobre ese tema.

E (2) Cuando la profe dijo que se podía investigar sobre los problemas de convivencia y convertirlos

en temas de español., me pareció raro. Porque ni en ética nos dejan hablar de este tema, siempre nos regañan y ya.

E (3) Mi equipo de trabajo le dio duro al trabajo unos investigamos, otros organizamos la información, otros hablamos con los que tienen amigos consumidores los entrevistaron. Fue vacancito.

E (3) Mi quedaron palabras que desde ahora voy a utilizar como exordio, panel de expertos, drogas

con uso recreativo y otras que las tengo en mi portafolio. Ah y portafolio.

E (3) Yo al comienzo no quería participar, siempre los cuchos, perdón los profes le preguntan y si uno no sabe le ponen uno. Por eso hay muchos atrás, otros no entran se la pasan por ahí.

E (3) Mi equipo de trabajo le dio duro al trabajo unos investigamos, otros organizamos la información, otros hablamos con los que tienen amigos consumidores los entrevistaron. Fue vacancito.

E (3) Mi quedaron palabras que desde ahora voy a utilizar como exordio, panel de expertos, drogas con Quien se da cuenta nadie. Total, al final es mejor estar por fuera con clases, si me entiende, que no sirven para nada.

Permitir que la palabra llegue a ser parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje significó que los estudiantes se convirtieran en el centro de este proceso. Al generarse estos espacios el estudiante pudo ser generador de interacciones verbales orales, haciéndose partícipes en la toma de decisiones de su uso. Respetando la palabra del otro. Autoseleccionándose, siguiendo el recorrido de interacción que le permitió alcanzar el lugar apropiado para la transacción.

A la par los estudiantes auto- reflexionaron sobre su propio avance de aprendizaje, generando un trabajo de metacognición para evaluar y monitorear el propio proceso de aprendizaje. Este trabajo permitió recoger información sobre diferentes decisiones tomadas en cada etapa del proyecto. Para ello se diseñó el siguiente instrumento que fue desarrollado al finalizar cada una de las etapas del proyecto.

Tabla No. 10 Autorreflexión en la evaluación

Preguntas	Aspectos que favorecen el avance
¿Hacia dónde vamos o cuáles son los objetivos?	Proveer una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje
¿Dónde nos encontramos?	Definir las tareas y los roles de los participantes. Establecer las responsabilidades de los interlocutores Establecer el cronograma de actividades y los materiales requeridos.
¿Qué nos falta por hacer?	Presentación de los productos parciales. Se analiza los factores facilitadores y los obstaculizadores. Proposición y discusión de planes de mejoramiento para las etapas posteriores o para próximos proyectos
¿Cómo podemos acortar la distancia entre la situación actual y la deseable?	Se identifican los logros obtenidos en relación con los objetivos. Ofrecer retroalimentaciones permanentes. Involucrar a los estudiantes en la autorreflexión para monitorear y compartir su avance.

Fuente: Elaboración propia

La autorreflexión llevó a focalizar la atención que prestaron los estudiantes al análisis de su propio proceso. La evaluación planteada como una actividad conjunta: ¿Hacia dónde vamos?, ¿Qué nos hizo falta? ¿Qué ajustes debemos realizar?, ayudó a estimular la interdependencia positiva porque el diálogo ayudó a estructurar la simetría en la interacción verbal oral entre los estudiantes.

5. Conclusiones

Lo primero que se concluye tal como lo manifiesta Skliar (2007) en su análisis sobre diversidad es que “la educación que es del otro” (p.32). Esto se logra si se crean ambientes y medios didácticos que reproduzcan en el aula de clase prácticas en que la diversidad pueda estar y ser parte.

Respecto al objetivo central Favorecer la construcción de procesos de interacción verbal oral que posibiliten la participación y el reconocimiento de población diversa en equidad e igualdad de condiciones a través del reconocimiento de diferencias en los y las estudiantes de ciclo IV, se identificó que, aunque la mayoría de uso del lenguaje en el aula, prevalece las interacciones verbales orales, a esta últimas se les ha obviado las exigencias como prácticas de producción y comprensión, es decir el desarrollo del lenguajes en marcos de interacción permanente. En este sentido se identificó cómo progresivamente los estudiantes alcanzaron una conciencia interlocutores activos capaces de estructurar y adecuar sus discursos de acuerdo con las situaciones comunicativas que le permitieron pasar de producciones orales plurigestionadas, con la intervención de dos o más interlocutores, donde la palabra es otorgada a partir de heteroselección por alguien más, a interacciones verbales monogestionadas las cuales destacan la participación personal y la exaltación el carácter intersubjetivo de autoselección en la alternancia de turno. La anterior progresión llevó a pensar el aula como un espacio de oportunidades para la participación, donde no solamente se brinde la opción de permanecer sino la de ser parte.

Al abordar el objetivo de cómo cualificar las prácticas pedagógicas asociadas a la oralidad y la construcción de los procesos de interacción verbal oral para que estas favorezcan educar en y para la diversidad en los estudiantes de ciclo IV, a los cuales se les reconozca sus diferencias en igualdad y equidad de condiciones, en primer lugar, se tuvo la oportunidad de planificar la oralidad, a partir de los elementos que determinan una interacción verbal oral situada, contextual e intencionada , producto del trabajo en equipos de trabajo que involucre a todos los que cohabitan el aula, con los mismos derechos pero también con la responsabilidad para adquirir deberes que pugnen por el alcance de metas comunes.

Con el ánimo de resolver los interrogantes surgidos en las necesidades manifestadas a través del recorrido etnográfico a través de la lectura del contexto, y que diera respuesta a las acciones encaminadas a cumplir con el objetivo anteriormente planteado, se adapta una propuesta didáctica, sustentada en el enfoque de investigación acción, que diera respuesta al problema de investigación de oralidad en términos de interacción verbal oral para posibilitar el reconocimiento de diversidad en el aula.

Acto seguido, se planeó y ejecutó un proyecto de aula soportado en un marco teórico que dio cabida al uso de la palabra oral formal como elemento de interacción verbal, donde se relativizó la participación de diferentes voces que cohabitan el aula, el trabajo cooperativo y el desarrollo de características propias de bidireccionalidad, simetría y reciprocidad.

El anterior postulado llevó a posibilitar el alcance del objetivo siguiente diseñar e implementar proyectos de aula para promover el uso de la oralidad en la construcción de procesos de interacción verbal que permitan educar en y para la diversidad en los estudiantes de ciclo IV. Por la experiencia desarrollada a partir de investigación, la determinación del proyecto de aula posibilitó como resultados para el estudiante, el ejercicio de un proyecto de acción, encaminado al alcance de los propósitos específicos para el desarrollo de competencias propias de interacción verbal, la vinculación total de población diversa que se encuentra inmersa en el aula y la construcción de los conocimientos a partir de sus intereses o particulares en un proyecto de aprendizaje. Para el docente como ente investigador, esta modalidad pedagógica, permitió llevar un proceso reflexivo donde la planeación, organización y ejecución se tornaron en eje central para interactuar verbalmente con los estudiantes, entendiendo el papel fundamental de la actividad conjunta en la realización de prácticas discursivas de aula llevadas a cabo como actividades sociales.

Posteriormente, a partir de la organización de interacción verbal oral como el ejercicio que implica un trabajo de regulación y autorregulación para potenciar la participación democrática de la palabra, se ejecutó el proyecto de aula: “El retorno de la voz incluyente en el aula” dividido en cuatro etapas.

La primera etapa de planificación veló por vincular los conocimientos previos de los estudiantes, lo mismo que recabar en sus intereses y necesidades los insumos para dar inicio al proyecto. Se parte de la realización de prácticas de interacción verbal oral caracterizadas por la distancia social, la asimetría, el carácter directivo, fortalecidas a la vez por la diferencia generacional, la experiencia con la materia junto con la investidura que la institución académica otorga al docente acentúa su autoridad para ejercer un control disciplinario en el grupo.

La segunda etapa, de desarrollo, convocó la realización de un proyecto de acción encaminado a planificar, organizar y estructurar un discurso verbal oral donde se cualificó la adecuación de los registros cada vez más formales en los diferentes encuentros de interacción verbal a los que los estudiantes accedieron. Al propiciar la realización de este tipo de actividades se fortalece la concepción de lenguaje y de lengua como sistemas de construcción y expresión de significación donde prevalece la oralidad como modalidad de lengua, en la reflexión constante de interacciones verbales orales ejercidas como principios dialógicos, de bidireccionalidad, reciprocidad que buscan establecer principios de asimetría cuando los interlocutores comparten marcos de conocimiento y reconocimiento del otro.

El punto de partida fue la pregunta abierta, que dio cabida a la interacción verbal adecuada y pertinente en contextos de participación y reflexión, para desarrollar un proyecto de aprendizaje alrededor del tema del consumo de drogas con fines lúdicos en los jóvenes como uno de los temas de interés estudiantil. Estos temas, como lo manifiesta un estudiante: “son los temas de los cuales no se hablan en clase”, “no son temas para aprender”. El estudiante al encontrar los espacios de participación en interacción verbal a partir de sus intereses se siente valorado y reconocido como parte fundamental del proceso de aprendizaje, lo que implica laxitud en su responsabilidad como gestor en la construcción y ejecución del proyecto de aula.

En consecuencia, se optó por la exposición oral en un panel de expertos sobre el tema del uso de drogas con carácter lúdico en los adolescentes, como el tipo de interacción verbal oral pertinente para que los estudiantes avanzaran en su proceso discursivo.

Esta elección, permitió evidenciar, en primer lugar, la capacidad de adaptación que pueden llegar a alcanzar los estudiantes ante las nuevas situaciones comunicativas, si se les ofrece marcos educativos que amplían su competencia comunicativa, la cual los hace miembros de una determinada comunidad, y les facilita la participación en diferentes situaciones de interacción verbal oral.

En segunda instancia, y con relación a la competencia comunicativa, la mencionada elección, permitió basarse en el respeto hacia los usos lingüísticos y las variedades de quienes participaron en el proyecto de aula, sin que por ello se dejara de considerar los usos formales en función de las exigencias sociales de participación en situaciones de comunicación para hablar, escuchar y comprender crítica y reflexivamente, teniendo en cuenta los intereses particulares de aprendizaje.

Esta atención a los usos lingüísticos de los estudiantes, posibilitó pensar en términos de reconocimiento de diversidad de población que está en el aula, permanentemente esperando atención para mejorar sus formas de comunicación oral, interactuar para verbalizar los conocimientos, planificar lo que se escribirá, en general, participar eligiendo registros lingüísticos cada vez más especializados. Por último, al escoger y planificar la exposición oral en el panel de expertos, incidió en el desarrollo del formato de la interacción verbal que negocia significados para explicar hechos y conocimientos, en este caso el uso de drogas con carácter lúdico en los adolescentes. En este último aspecto, la relación de complicidad e independencia que existe entre la modalidad de lengua oral y escrita, ayudó a la planificación de discurso oral y guiar el proceso ya que les permitió aprender a analizar la situación comunicativa, su intención, vincular a sus interlocutores, fomentar la participación reflexiva en el trabajo entre iguales, para incluir a todos y cada uno de los miembros del grupo en un respeto por los ritmos, intereses, motivaciones y diferencias, integrar de forma significativa la nueva información recopilada para finalmente, promover la verbalización del conocimiento y compartirlo.

En esta etapa, igualmente, se otorgó prevalencia a las interacciones verbales orales ejercidas en el trabajo entre iguales, es decir, donde los estudiantes establecen una relación mutua de colaboración y de consecución de objetivos compartidos, que motivó

al desarrollo de la diversificación, la flexibilidad y el trabajo cooperativo en el que la petición y proporción de ayuda, favorecieron procesos relacionados con educar en y para la diversidad.

En cuanto a la diversificación que implica a docente y estudiantes en la realización conjunta de actividades distintas, con roles planificados posibilita el reconocimiento de habilidades distintas, intereses particulares, ritmos de aprendizaje en igualdad de oportunidades, que tal como lo propone Pujolás (2004) “para que una escuela sea realmente para todo el mundo no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella y responder a las necesidades específicas personales, de cada uno” (p.48). Este aspecto, lleva al estudiante al compromiso de autorresponsabilidad por participar en las interacciones verbales orales en función del rol que le corresponde y entendiendo que no habla por sí ni para sí mismo, sino que hay un interlocutor esperando su aporte, desde intereses que lo atraen y en función de unas metas propuestas, que es importante porque un equipo lo define todos y cada uno de los que lo conforman.

Desde la flexibilidad remitió a la necesidad de ir modificando los ritmos de aprendizaje en función de alcance de los objetivos, que al seguir la directriz de planificación posibilitó a los estudiantes establecer los avances, las dificultades y los ajustes necesarios para continuar el proyecto, tal y como lo expresa un estudiante: “Bueno, pero hagámosle porque si entiendo nos toca metérsela”. Este ejercicio les permitió a los estudiantes darse la oportunidad de revisar periódicamente su funcionamiento y la intencionalidad de sus interacciones verbales orales para determinar si se estaban cumpliendo los propósitos de cada uno de los momentos de las etapas del proyecto.

Desde el trabajo cooperativo, poco a poco se interiorizó la necesidad de trabajar en equipo y cooperar, alrededor de un tema que los une a partir de un interés común, pero con responsabilidades específicas, en función de sus habilidades. Cuando en los grupos los estudiantes reconocieron problemáticas particulares que podrían representar dificultades en el alcance de los propósitos, ellos decidieron encararlos y

buscar alternativas de ayuda y de posibilitar salidas para que los compañeros las superaran.

La tarea debe continuar, en pro del desarrollo de habilidades lingüísticas, situando espacios de reflexión, con prácticas pedagógicas cada vez más conscientes y elaboradas que instalen la palabra como escenario de acción para posibilitar la comprensión, el reconocimiento y la inclusión del otro, e incidir en la autonomía de los estudiantes.

Bibliografía

Artículos

Baena, L. (1989). *El lenguaje y la significación*. Revista Lenguaje No. 6, pp. 7-30

Baena, L. (1989). Lingüística y significación. Revista Lenguaje, No 17. Cali.

Universidad del Valle

Libros

Abascal, D. (1997). "Enseñar el discurso oral", en Serrano, J. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Bajtín, M. (1977). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bonilla, E. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.

Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Calsamiglia, B. & Tusón, A. (2012). *Las cosas de decir*. Barcelona: Ariel.

Charaudeau, P. (1986). *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Cali: Universidad del Valle.

Camps, A (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, España:

Biblioteca de textos.

Campbell, T. (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*.

- Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1999). *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio*.
- México: Centro de estudios sobre la universidad, Unam.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Elliot, J. (2000). *La investigación -acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Essomba, M. A. (2003). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- Ferrer, S. (2012). *La artesanía de la comunicación*. Barcelona: Grao.
- Garton, A. (1994). *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giornan, A. & Vecchio G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.
- Goffman, E. (1971). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.
- Gumperz, J. & Bennett, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1986). "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización" en Cook & Gumperz: *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M. (1975). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Hymes, D. (1972). "Models of interaction of language and social life" en Gumperz, J. (1986). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. (1999). "La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación" en *Transformar la formación docente*. Chile: Santillana.

Jolibert, J. & Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.

Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*.

Paris: A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar de ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores*.

Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona:

Paidós.

Mailhiot, B. (1971). *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid: Marova.

Marc, E. (1986). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Onrubia, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Grao.

Páez, R. (1991). "El salón de clase, un mundo de sujetos", en Rueda, Delgado & Campos (1991). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: UNAM.

Palou, J. (2005). "Las creencias del profesorado y la enseñanza del lenguaje oral", en: *El discurso oral formal*. Barcelona. Grao.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Piaget, J, Erikson & Sears. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Buenos Aires. Amorrortu.

Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá, D.C.: Kimpres.

Rodríguez, M. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Centro de Investigación y Desarrollo científico.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

- Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la indiferencia*. Buenos Aires: Marina Vilte.
- Schaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: El principio dialógico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Vilà, M. (2001). "Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal", en A. Camps (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones de didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- Voloshinov, V. (1999). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva
Visión.

Cibergrafía

Libros

- Bajtín, M (1993). "La Construcción de la Enunciación", en Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). *Bajtín, M & Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Recuperado de:
<https://vdocuments.mx/bajtin-la-construccion-de-lenunciacion.html>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata. Recuperado de:
<https://docs.google.com/file/d/0B3OsjO56MVyoMDVheHBzXzZWZfk/edit>
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veinte. Recuperado de:
http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38970_2015914.pdf
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados*

por Yves Winkin. Barcelona: Paidós. Recuperado de:

https://www.dooos.org/libros/goffman_erving.pdf

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México. Fondo de cultura económica.

Recuperado de:

<http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>

Keemis, E. & McTaggar. (1992). *Cómo planificar investigación-acción*. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/doc/316111101/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-E-y-McTaggart-1992>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz. Recuperado de:

<https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishing. Recuperado de:

<https://gumonounib.files.wordpress.co/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf>

Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado de:

http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/el_sig.pdf

Artículos

Arnaiz, P. (2000). *Educar en y para la diversidad*. Recuperado de:

<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/parnaiz.pdf>.

Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Recuperado de:

<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita>

Gimeno, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*.

Recuperado de:

http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

- Goffman, E. (1971). *Ritual de la interacción*. Universidad Autónoma del estado de Morelos. México. Recuperado de:
<https://www.studocu.com/es/document/universidad-autonoma-del-estado-de-morelos/teorias-psicosociales-de-la-interaccion/informe/goffman-ritual-de-la-interacciondoc/284276/view>
- Halliday, M. (1993). *Towards a language-based theory of learning*. Recuperado de:
<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Revista Forma y Función. Portal de Revistas Universidad Nacional. Recuperado de:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Jurado, F. (Marzo de 2011). *La pedagogía de proyectos: matices y transversalidad curricular*. En Redequipo & Fundación Convivencia- Centro de Investigación Educativa. Conferencia realizada en la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
https://issuu.com/redequipo/docs/conferencia_jurado
- Kagan, S. (1999). *Las estructuras optimizan el nivel de participación y compromiso de los alumnos*. Recuperado de:
<https://aprendizajecooperativoclermont.files.wordpress.com/2015/01/estructuras-kagan-articulo.pdf>
- Martínez, M. (2004). *El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/305/30500822.pdf>
- Medina, H. (2009). Las formas de interacción y diálogo maestro–alumno con discapacidad. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14004105.pdf>
- Nussbaum, L. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. Recuperado de:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhbnRvbG9naWEyZHxneDoxNTQ2YmY1MThjM2QwMzMw>
- Sacks, H, Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn- Taking for Conversation. Recuperado de:
http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2376846/component/escidoc:2376845/Sacks_1974_simplest_systematics.pdf
- Shön, D. (1983). La formación de profesionales reflexivos. Recuperado de:

<http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LAFORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>

Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. Recuperado de:

<https://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>

Trabajos de Grado Maestría

Cáceres, L. (2016). Usos comunicativos de la lengua oral en maestros de Ciclo uno del IED Antonio Van Uden. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias humanas. Recuperado de:

<http://bdigital.unal.edu.co/52057/1/luzhelenacaceresramos.2016.pdf>

Cortes, M. (2014). La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños de transición del colegio Usaquén los Cedritos, institución educativa distrital I.E.D. Universidad de la Sábana. Facultad en pedagogía. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11683/Ruth%20Mery%20Cortes%20Vargas%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garzón, R., Ordoñez, H. & Palacios, C. (2009). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno en los grupos de estudiantes de I, II y IV semestres de la licenciatura en pedagogía de la educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/147/edu14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, A., Saavedra, M., & Ortega, L. (2014). Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5524/SAAVEDRA_HERNANDEZ_ORIEGA_ESTUDIO_INCLUSIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez & Rodríguez (2012). Universidad y Diversidad Cultural. Diálogos imperfectos. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. San Juan de Pasto, Colombia. Recuperado de:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/240/109_Martinez_Hoyos_Maria_Fernanda_2012%20file1.pdf?sequence=1

Vásquez, N. (2009). La interacción en el aula de la telesecundaria: el papel del docente ante la inserción de los nuevos materiales en la asignatura de español, Análisis del discurso. Interacción verbal y procesos culturales. Centro de investigación y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional. México. Recuperado de:
http://lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/TesisSS/Maestria/lets_sur_tesis_nathalie_vazquez.pdf

Tesis Doctorales

Abascal, M. (2002). La teoría de la oralidad. Universidad de Alicante. Facultad de Filología y Letras. Recuperado de:

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4151/1/Abascal-Vicente-M-Dolores.pdf>

Barros, M.J. (2011). La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico. Universidad de Granada. Facultad de filosofía y letras. Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/19835851.pdf>

Carmona, J. (2009). Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: las interacciones de atención al usuario extranjero. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de:
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_4904/jpcg1de2.pdf

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante. España. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

González, B. (2009). Socialización cognitiva en el aula de clase vista a través de la interacción verbal. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358>

Gutiérrez, Y. (2014). Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación

media colombiana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_pr%C3%A1cticas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf

Lamoroux, M. (2010). El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_pr%C3%A1cticas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf

Martínez, A. (2013). La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad. Propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y de excelencia. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/27668/1/T35492.pdf>

Martínez, C. (2012). El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la comunicación. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/21613412.pdf>

Milland, A. (2006). *Funciones comunicativas y de cortesía del conector: en todo caso, en las interacciones verbales*. Universidad de Gotemburgo. Suecia. Recuperado de: <http://ojs.ruc.dk/index.php/congreso/article/view/5245/0>

Pedraza, H. (2009). Las formas de interacción y diálogo maestro – alumno con discapacidad intelectual en clases de español. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005

Documentos Institucionales

Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza I.E.D. (2016). PEI Institucional: “Comunidad Guillermita un Proyecto de Vida”.

Colegio Técnico C EDID Guillermo Cano Isaza I.E.D. (2016). Manual de Convivencia. Bogotá.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1997). *Estatuto general*. Bogotá, Colombia.

Políticas Públicas

Ministerio de Educación (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-259478.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2010). Educación de Calidad para la prosperidad. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación superior Inclusiva. Recuperado de: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles327647_documento_tr es.pdf

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2002). Declaración universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO. (2009). Directrices Sobre las Políticas de Inclusión en la Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Lista de Anexos

		“Pág”
Anexo N° 1	Elementos de la interacción verbal para la etapa de planificación	132
Anexo N° 2	Esquema para gestionar la interacción verbal	133
Anexo N° 3	Registro demandas de atención y organización en los procesos de interacción verbal oral	134
Anexo N° 4	Registro determinación conjunta del plan de acción	136
Anexo N° 5	Tipología de las preguntas	137
Anexo N° 6	Registro reformulación y adecuación de los interrogantes	138
Anexo N° 7	Componentes del proyecto para la etapa de desarrollo	139
Anexo N° 8	Elementos de la interacción verbal para la etapa de desarrollo del proyecto de aula	140
Anexo N° 9	Registro trabajo entre iguales	142
Anexo N° 10	Registro planificación del texto oral expositivo	144
Anexo N° 11	Pautas para la elaboración del texto expositivo oral	145
Anexo N° 12	Elementos de la interacción verbal para la etapa de culminación del proyecto.	146
Anexo N° 13	Registro participación en el panel de expertos	148
Anexo N° 14	Lista de cotejo para evaluar el desarrollo del proyecto “la voz incluyente en el aula	150
Anexo N° 15	Lista de cotejo para evaluar la socialización del proyecto “la voz incluyente en el aula”	151

Anexo N^o 1 ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN VERBAL PARA LA ETAPA 1 PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE AULA

SITUACIÓN	Aula de grado noveno del Colegio Guillermo Cano Isaza I.E.D, jornada tarde, situado en la localidad 19 de Bogotá, Grupo perteneciente a la modalidad técnica Ciencias, manipulación de alimentos, las interacciones verbales se reafianzan en el aula de de clsdse de lengua castellana, en un bloque semanal de clase de 120 minutos aproximadamente.
<p>INTERLOCUTORES</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente: área de lengua castellana, 10 años de experiencia en la institución. • 35 estudiantes, 18 mujeres y 17 hombres con edades entre los 13 y 17 años. Estrato socioeconómico 1 y 2, niveles de Sisben 1 y 2. • Curso heterogéneo con estudiantes que pertenecen a una población diversa enmarcada por: estudiantes desplazados (10), estudiante diagnosticado con déficit cognitivo (1), estudiante diagnosticado con hiperactividad (1), madres adolescentes (2), estudiantes reportados desde coordinación por consumo de alguna sustancia alucinógena (7), estudiantes repitentes de año lectivo (4), hijos de padres con experiencia previa en el sistema escolar superior (0), hijos de padres con experiencia previa en el sistema escolar secundario (1), con primeros grados de bachillerato (2), hijos de padres con experiencia previa en el sistema escolar primaria (32), hijos de padres sin experiencia previa en el sistema escolar (1) • En cuanto a las relaciones entre los interlocutores para este momento del proyecto se destaca el patrón asimétrico, restrictivo y heterónomo. • Los estudiantes se ubican en grupos de cinco personas con equilibrios entre el número de acuerdo al sexo y en cuanto a género. Igualmente se busca que según las capacidades, habilidades e intereses a nivel comunicativo, nivel de dependencia en cuanto a su relación con el otro, puedan hacer parte de diferentes grupos.
FINALIDAD	Planificación de actividades de interacción verbal, que permitan desde el proceso de composición indagar las causas que generan los problemas de convivencia en el aula de noveno, y desde su gestión promover el respeto por la diversidad y el reconocimiento de participación de cada miembro del grupo.
SECUENCIA DE ACTOS	<ul style="list-style-type: none"> • De qué se va hablar?: Tema de interacción verbal: CAUSAS QUE GENERAN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA. • ¿Cómo se va a hablar?: disminuir el tono alto de voz, se va a evitar los solapamientos, que todos intervengan en la interacción. • Participación del docente en aspectos comunicativos y lingüísticos que requieran asesoramiento. • Establecimiento del lugar apropiado para la transacción, desde la heteroselección y autoselección del turno de palabra. • Determinación conjunta del plan para la realización del proyecto de aula a partir de manifestación plurigestinada de conversación colectiva.
CLAVE	Grado de informalidad o formalidad de la interacción verbal. Es decir, a partir del tema propuesto colectivamente flexibilizar y diversificar las ayudas de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Primero por parte del docente y luego al interior de los grupos con trabajo de roles de responsabilidad interna.
INSTRUMENTOS	¿De qué manera se realiza la interacción verbal? Establecer el canal auditivo-visual, para posibilitar la exploración del repertorio verbal con que cuentan los estudiantes para establecer sus contribuciones interactivas.
NORMAS	Normas de interacción e interpretación: aclarar el papel que tienen los interlocutores en la interacción verbal cuando tienen el rol de emisores o de receptores en función bilateral activa de reciprocidad, bidireccionalidad, unidireccionalidad, estableciendo acuerdos donde la cortesía sirva para preservar la imagen de los interlocutores y les permita asegurar su participación y el reconocimiento.
GÉNERO	Análisis del género discursivo utilizado para esta etapa del proyecto, en relación con el tema, la finalidad, y la relación entre los participantes en la selección del tipo de registro de acuerdo con la situación de enunciación.
DIFERENCIA	Implicación conjunta de tipos de actividades, tareas distintas, formas de participación dependiendo los intereses y particularidades de los estudiantes en torno al tema del consumo de drogas con fines lúdicos.
INCLUSIÓN	Inclusión de una forma equilibrada en los criterios y actividades, los distintos tipos de capacidades y habilidades. Construcción de modelo de motivación de la eficacia proporcionando experiencias de aprendizaje contextuales, situadas que permitan la percepción y el reconocimiento de los estudiantes por sus docentes, sus compañeros y por ellos mismos.
IGUALDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Estar en igualdad de condiciones ante el trabajo sobre las interacciones verbales. • Fomento de las relaciones entre iguales (interacción verbal estudiante-estudiante) como condición necesaria para la autonomía, la reciprocidad y la cooperación.
EQUIDAD	Interacción verbal flexible que remite a la necesidad de ir modificando el tipo y grado de intervención, apoyo por parte del profesor en esas actividades en función de la marcha del proceso y de sus propios objetivos que comprometan las interacciones verbales en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 2 ESQUEMA PARA GESTIONAR LA INTERACCIÓN VERBAL.

Problemáticas que afectan al aula	Causas posibles de la problemática.	En qué situaciones se refleja o se materializa.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 3 Registro: DEMANDAS DE ATENCIÓN Y ORGANIZACIÓN EN LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN VERBAL ORAL

El curso 902 es un grupo con 35 estudiantes entre los 13 y 15 años, pertenecientes al Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza de la localidad 19 de Bogotá. El grupo se encuentra vinculado a la modalidad industrial uno de los tres ejes del énfasis técnico de la institución. Son estudiantes en su mayoría hijos con familias monoparentales donde la mamá es cabeza de hogar, con escasos recursos económicos y poco tiempo disponible para compra y lectura de textos, periódicos, revistas, visita a bibliotecas, teatros u otro tipo de vinculación cultural.

En relación con la oralidad los estudiantes al permanecer demasiado tiempo solos sin la supervisión de un adulto, se integran a grupos de amigos, tribus urbanas, pandillas donde los tipos de registros coloquiales son marcados por el tipo de música que escuchan, las voces de sus compañeros, las actividades como el fútbol donde las palabras soeces abundan y por el lenguaje propio de rivalidad y la agresividad por la posesión del territorio.

Les cuesta mucho trabajo enfrentarse a situaciones que demanden autorreflexión, responsabilidad, exposición personal para defender una idea sin hacer uso de agresividad.

Se cuenta con bloque de clase de 110 minutos aproximadamente.

CORPUS	COMENTARIOS	CATEGORÍAS DE ANALISIS																					
<p>Buenos días estudiantes a partir de lo visto en la clase anterior sobre las problemáticas que están afectando al aula vamos a trabajar por grupos de cinco estudiantes indicando el tema que para ustedes tiene más incidencia en la afectación del bajo rendimiento del curso.</p> <p>Estudiante: E(1): Podemos hacer grupos de seis/ Maestra (M): Si, pero traten que no sobrepase un número mayor. E(2): Y// podemos elegir varios temas o sólo uno? M: ¿Qué les parece se realizamos un cuadro donde establezcamos los criterios que tendremos en cuenta para establecer la problemática que afecta el aula? E(3):¿ Lo tenemos que copiar en el cuaderno? M: Si, porque necesitamos un referente que guie nuestras producciones orales. La docente escribe en el tablero el siguiente cuadro:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Problemáticas que afectan al aula</th> <th>Causas de este comportamiento</th> <th>En qué situaciones se refleja o se materializa.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Falta de respeto</td> <td>Falta de valores en la casa,</td> <td>Sacar de clase, observador, padres.</td> </tr> <tr> <td>Bajo rendimiento</td> <td>no estudia</td> <td>perdida de materias,</td> </tr> <tr> <td>Inasistencia</td> <td>tienen otros intereses</td> <td>retiro del colegio,</td> </tr> <tr> <td>Entradas tarde a clase</td> <td>No entrar a clase, consumo</td> <td>pérdida del año</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Consumo</td> <td>pérdida del año.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Bajo rendimiento.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Pasados unos 20 minutos de discusión en los grupos: PORFESORA:¿Quién quiere pasar y completar el cuadro? (se dirige a un niño de la última del grupo que se ubicó en la parte posterior del salón) Tú quieres ayudarnos. E (4): Yo no profe, que pase otro. M: Pasa, ayúdanos. E(4): Bueno pero es que yo no tengo buena letra.</p>	Problemáticas que afectan al aula	Causas de este comportamiento	En qué situaciones se refleja o se materializa.	Falta de respeto	Falta de valores en la casa,	Sacar de clase, observador, padres.	Bajo rendimiento	no estudia	perdida de materias,	Inasistencia	tienen otros intereses	retiro del colegio,	Entradas tarde a clase	No entrar a clase, consumo	pérdida del año		Consumo	pérdida del año.			Bajo rendimiento.	<p>Se proponen las actividades de clase anterior como elementos de continuidad del tema. El tema no está planteado directamente por la docente sino que hay participación de los estudiantes</p> <p>(E 1),(E 2),(E 3) Es la voz del estudiante, que realiza intervenciones de confirmación de las tareas, seguimiento de instrucciones pero no hay intervenciones propositivas</p> <p>Se busca que haya una bidireccionalidad en la interacción y que no sólo quede en el docente la responsabilidad</p>	<p>Interacciones horizontales</p> <p>Bidireccionalidad</p> <p>Procesos de influencia en el aula</p>
Problemáticas que afectan al aula	Causas de este comportamiento	En qué situaciones se refleja o se materializa.																					
Falta de respeto	Falta de valores en la casa,	Sacar de clase, observador, padres.																					
Bajo rendimiento	no estudia	perdida de materias,																					
Inasistencia	tienen otros intereses	retiro del colegio,																					
Entradas tarde a clase	No entrar a clase, consumo	pérdida del año																					
	Consumo	pérdida del año.																					
		Bajo rendimiento.																					

<p>M: Escribe palabras clave.</p> <p>M: Ve dirigiéndote a los grupos para que ellos nos indiquen la problemática, sus causas y los efectos que genera.</p> <p>E(4). Al grupo 1, Problemáticas. (a la profesora: <i>(dígalos profe que se callen)</i>)</p> <p>M: Pídeles tú el favor.</p> <p>E(4): ¡Cállense! (Al grupo 1): Bueno la problemática.</p> <p>E(5): Falta de respeto.</p> <p>E(4): (la escribe). Causas</p> <p>E(6): Las causas es que ninguno de nosotros se respeta porque se dicen muchas groserías y se contesta feo.</p> <p>E (4): Pero esas no son causas. La causa es de dónde viene que seamos tan irrespetuosos. Cierta profe.</p> <p>M: Si claro.</p> <p>E(7): Ah entonces porque en la casa no les enseñan a respetar.</p> <p>E(4): Eso sí. (ESCRIBE) Falta de valores en la casa, podría ser. Y en qué se refleja.</p> <p>E(7): No entendimos eso.</p> <p>E(4): Pues en que lo afecta a usted o a ustedes.</p> <p>M : ¡Muy bien!</p> <p>E(5): ¡Que nos sacan de clase!, Nos hacen anotaciones nos citan acudiente.</p> <p>E(4): Ay profe/ esto está muy largo/</p> <p>M: El siguiente grupo de una vez indique los tres elementos del cuadro.</p> <p>E(4): Ay si porque o si no nunca acabamos.</p> <p>E(8): Bajo rendimiento, porque no estudian, porque tiene otros intereses, y perdida de materias, retiro del colegio o pérdida del año.</p> <p>E(4). Esperen escribo.</p> <p>E(4): Grupo 3. Díganme.</p> <p>E(9): Inasistencia, porque se quedan por fuera metiendo (hablan al mismo tiempo todo el grupo) si eso es verdad o no.(Se rie). Y se refleja en lo mismo del otro grupo perdida de materias, y lo citan con María Antonia (la orientadora).</p> <p>E(4): ¿Escribo consumo?</p> <p>M: Si</p> <p>E(4): Grupo 4: entradas tarde a clase, consumo, bajo rendimiento.</p> <p>M. Muy bien gracias por tu colaboración. <i>A hora les propongo que en español, escojamos un tema de los que están propuestos en el cuadro y lo volvamos material de trabajo.</i></p> <p>E(10): <i>El consumo, porque nadie habla en clase sobre eso.</i></p> <p>M: <i>Miren y nosotros podríamos realizar un trabajo de consulta y de reflexión en la clase.</i></p> <p>E(10): ¿Pero tendría nota?</p> <p>M: Claro porque estamos realizando un trabajo de aula que requiere el trabajo de ustedes y por tanto lleva un proceso que lógicamente se está evaluando constantemente. Inclusive desde ya.</p> <p>(Suena el timbre para salir)</p> <p>M: Vayan pensando qué quieren trabajar sobre el tema del consumo de drogas y en la clase siguiente diseñaremos preguntas en torno al tema.</p>	<p><i>de la dirección de la clase.</i></p> <p><i>(E 4) La no participación obedece a la falta de trabajo continuo y reflexivo que le de prelación a la voz del estudiante.</i></p> <p><i>De nuevo se busca la horizontalidad en las decisiones de la clase y se busca la participación con situaciones de necesidad y que el estudiante se responsabilice del acto de enunciación.</i></p> <p><i>(E 4) El estudiante siente que su voz carece de autoridad y busca el asesoramiento permanente de la docente.</i></p> <p><i>La estrategia para solicitar la palabra es el grito y la imposición para tomar el control.</i></p> <p><i>La maestra propone estrategias de negociación frente al seguimiento de las tareas a través de la interacción que se está gestando.</i></p> <p><i>E(10): Hay una propuesta de vinculación entre el desarrollo de la oralidad con un objeto de enseñanza aprendizaje</i></p>	<p>Relaciones de poder en los estudiantes</p> <p>Necesidad de control</p> <p>Negociación.</p> <p>Discurso y construcción de significados</p>
--	---	--

Fuente: elaboración propia.

Anexo N^o 4: REGISTRO DETERMINACIÓN CONJUNTA DEL PLAN DE ACCIÓN

(I 1) D: Buenos días estudiantes a partir de lo visto en la clase anterior sobre las problemáticas que están afectando al aula vamos a trabajar por grupos de cinco estudiantes indicando el tema que para ustedes tiene más incidencia en la afectación del bajo rendimiento del curso.

(I 2) E(1): Podemos hacer grupos de seis/

(I 3) D: Sí, pero traten que no sobrepase un número mayor.

(I 4) E(2): >Y// podemos elegir varios temas o sólo uno?

(I 5) D: Realicen un cuadro donde establezcan los criterios que tendremos en cuenta para establecer la problemática que afecta el aula.

(I 7) E(4): (gritando) ¿Lo escribimos en una sola hoja por grupos, una por grupo? [¿Si, profe?]

(I 8) D: (mirando al estudiante 3, que ha pronunciado la pregunta en un tono demasiado bajo) tú qué opinas?

(I 9) E(3):[se ríe, y mira a los demás con desconfianza] Nada profe.

Se empiezan a organizar por grupos y se van distribuyendo con los amigos de siempre. Quedando varios estudiantes solos. Estos últimos ni siquiera se han movido de sus puestos, mirando al lado y lado a los demás en los grupos.

(I 10) D: Todos los estudiantes deben integrarse en los grupos.

(I 11) Todos hablan, unos gritan. Unos no están de acuerdo lo expresan con la voz:- en grupos si, se puede los que queramos?, Otros lo expresan con su lenguaje corporal , parándose, y disponiéndose a buscar a su compañero de siempre y otros quedándose sentados, manifiestan su descontento.

(I 11) E(4): A mí me gusta trabajar solo.

(I 12) D: Y tú? [Otro estudiante en la parte posterior del salón].

(I 13) E(5): No, profe es que no quiero, no quiero esta chimbada.

(I 14) D: No quieres qué, deja de decir tantas groserías.

(I 15) E(5): no es grosería, y Pus eso. Pues eso [señala con el dedo a sus compañeros].

(I 16) D: Eso qué

(I 17) E(5): Pos, esa, eso de hacer grupos, yo soy solo, siempre. Deme material y yo copeo rápido.

Déjeme sano.

(I 18) E(6). Ay profe no se estrese déjelos ellos siempre están solos.

(I 19) D: A ver los grupos se están conformando y la orden es ubicarse en grupos.

(I 20) E (5): y por qué porque usted lo dice?

(I 21) D. Si porque yo lo digo.

(I 22) E (5): Ah pero es que ningún grupo quiere hacerse conmigo.

(I 23) E(6): Es que ese nunca trae nada y solo se la pasa jodiéndonos.

(I 24) D: Ubícate con ellos, si tu notas que definitivamente no puedes trabajar ahí buscamos otra alternativa. (El estudiante se sienta al lado del grupo y se voltea a mirar al extremo opuesto de este, hacia la ventana, cruza las piernas y se estira en el puesto).

(I 25) D: (mirando al grupo). Recuerden que parte de esta actividad es que todos participemos, ¿Cómo haríamos como grupo para que Andrés se sienta parte de este?

(I 26) E (1): Acercándose a su compañero. A ver usted que cree o qué piensa del por qué nos portamos tan mal en el salón.

(I 27) E (5): Pues precisamente porque en este salón no hay unión. Cada uno va por su lado si alguno intenta trabajar los demás lo tratan de sapo y lo irrespetan. Por ejemplo al man que se la pasa con ustedes los de atrás lo tratan con grosería porque es gay, y le dicen "florecita"eso no aguanta. A mí no me gusta que mi miren mal y entonces que no se metan conmigo. Y todo lo arreglan los profes firmando observador. Y no podemos negar que hay más de una china de aquí en el salón que mete.

(I 28) E (1): Ah pero ustedes también, es más ustedes consumen aquí y en sus casas. Y los fines de semana se la pasan en los metederos del Lucero.

(I 29) D: Cuando organicen al grupos, me sentaré con cada uno y podremos hablar de sus inquietudes. (Mirando específicamente al estudiante 5) Y ... mira que si tienes gran cantidad de ideas interesantes que compartir con nosotros.

(I 30) E (5): Pues porque por fin podemos hablar de los temas que no se permiten en el colegio. De los que los profes regañan si uno está hablando por ahí, de los que no tienen nota. O si de los que califican con un uno.

Anexo N° 5: TIPOLOGÍA DE LAS PREGUNTAS.

PREGUNTAS CERRADAS O DE RESPUESTA CONCRETA	PREGUNTAS ABIERTAS POSIBILIDAD DE AMPLITUD EN LA RESPUESTA				PREGUNTAS HIPOTÉTICAS
Que se contestan afirmativa o negativamente (si, no)	PREGUNTAS QUE REQUIEREN DEFINICIÓN, precisan una significación. Son de tipo aclaratorio	PREGUNTAS QUE REQUIEREN INFORMACIÓN ESPECÍFICA.	PREGUNTAS QUE REQUIEREN INSTRUCCIONES describen mecanismos, estructuras, funcionamiento. Son de tipo descriptivo (dar instrucciones, enseñar)	PREGUNTAS QUE REQUIEREN EXPLICACIÓN, comporta principios, generalizaciones, evaluación de necesidades o de valores. Hace intervenir la noción de causa o motivo.	Son de tipo condicionales y plantean una hipótesis.
	¿Qué es?	¿Cuáles?, ¿Cuántos?, ¿Quiénes? ¿Cuándo?	¿Cómo?	¿Por qué?	¿Qué pasaría si...?

Fuente: Elaboración propia

Anexo N^o 6 REGISTRO: REFORMULACIÓN Y ADECUACIÓN DE LOS INTERROGANTES

- (I 1) D: (Se dirige a uno de los grupos) Vamos a revisar entre todos las preguntas ¿Les parece? (Se ubica detrás de uno de los estudiantes que se han organizado previamente en mesa redonda. Da una suave palmada en la espalda del estudiante.
- (I 2) E(1) : O sea si las preguntas están bien formuladas? (Lee en voz alta la pregunta No. 1): ¿Las drogas son malas?
- (I 3) D: ¿Qué podemos responder ahí?, (mirando al grupo)
- (I 4) E(2): que sí (en coro).
- (I 5) D: Y eso es lo que estamos buscando con nuestra intervención con las drogas... Que llegue a una pregunta y una respuesta vacía de sí?
- (I 6) E (3): No, tenemos que decir por qué sí o por qué no. ¿Cierto?
- (I 7) E(2): Pues claro (se mete los dedos a la boca y emite un sonido). Yo les dije, pero como no creen.
- (I 8) E(3): Mirando a su compañero, agacha la cabeza y se mantiene en silencio.
- (I 9) E(5): ay ya usted no se las dé... se las dé de lampara que aquí nadie le come. Y usted no la dejó terminar y ella tenía la palabra. (mirando de nuevo a su compañera) ¿tiene más pa completar esa pregunta?
- (I 10) E (3): ¡No! (se voltea y les da la espalda al grupo).
- (I 11) E (5): Pero usted ya nos leyó una antes, hágale que la idea es que todos participemos.
- (I 12) E (3): Bueno, pero que respete. (Toma el cuaderno y lee) ¿Qué hay que hacer para entrar en razón a las personas sobre el daño que causan las drogas?. (Mirando a todos explica) Aquí estoy preguntando: ¿cómo se meten en la cabeza las personas de que las drogas hacen daño?
- (I 13) E(5): ¿Cómo así? ¿O sea que usted quiere que los demás se den cuenta de que las drogas son malas?
- (I 14) E(4): Sí. Lo mismo que usted dijo, pero con cacumen, (se ríen todos). Pero es que también toca cambiarla.
- (I 15) E(1): No. No la cambie solo unas palabras. ¿Cierto profe?
- (I 16) D: (Atenta dirige la mirada hacia cada uno de los estudiantes). Muy bien, es decir que tenemos que utilizar preguntas cuyas respuestas no se solucionen con respuestas cerradas de si o no, sino que nos permitan abarcar otras posibilidades, las que plantea en cuadro en preguntas abiertas.
- (I 17) E(4): Como por qué, cuáles son las causas...O sea que a todos nos toca cambiarlas porque o así no van a caber en ningún cuadro.
- (I 18) D: (Asiente con la cabeza, subiéndola y bajándola) No van a corresponder al cuadro. Léanlas primero y enfoquen su atención en la esencia del asunto.
- (I 19) E(1): Sí, lo que queremos preguntar es , para que las personas entren en razón primero deben saber qué les causa las drogas.
- (I 20) E(4): Bien marica.(chocando sus palmas). Ussh profe, disculpe. O sea que pa...
- (I 21) E(1)...Para
- (I 22) E(4): Para encontrar una respuesta a una pregunta ...
- (I 23) E(2): Se debe saber otras cosas antes de preguntar.
- (I 24) D: Es decir, que?
- (I 25) E(3): Que hay otras preguntas que se debieron decir antes de decir esta.
- (I 26) E(4): entonces podemos hacer esas otras preguntas? ¿Qué tipo de preguntas podemos hacer?
- (I 27) E(2): Aish pues las del cuadro. Ud si es bien repaila.
- (I 28) D: Ojo con el respeto. Claro, ahora a trabajar.
- (I 29) E (4): Eso no es grosería, es que despierte que está redormida. Esta, esta, ya la tengo: ¿Cuáles son las causas que nos llevan al consumo de drogas y como prevenir su consumo?
- (I 30) (GRITANDO) Buena...chichada (risas).

Anexo N° 7 COMPONENTES DEL PROYECTO PARA LA ETAPA DE DESARROLLO

 <p>DESARROLLO DEL PROYECTO DE AULA:</p> <p>“El Retorno de la voz incluyente en el aula”</p> 	<p>PROYECTO DE ACCIÓN</p>	<p>Distribución y realización de tareas necesarias para la producción de un texto expositivo oral como insumo para la planificación y ejecución de un panel de expertos.</p>
	<p>PROYECTO DE ESPECIFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS</p>	<p>Desarrollo de interacciones verbales formales incluyentes</p>
	<p>PROYECTO DE APRENDIZAJE</p>	<p>Desarrollo de un que vincule a los estudiantes en un tema de interés general como es el del consumo de sustancias psicoactivas con fin lúdico.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 8 ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN VERBAL PARA LA ETAPA DESARROLLO DEL PROYECTO DE AULA

SITUACIÓN	<p>Aula de grado noveno del Colegio Guillermo Cano Isaza I.E.D, jornada tarde, situado en la localidad 19 de Bogotá, Grupo perteneciente a la modalidad técnica Ciencias, manipulación de alimentos, las interacciones verbales se realizan en la asignatura de lengua castellana, en un bloque semanal de 120 minutos aproximadamente.</p> <p>Se alterna la ubicación y organización de los estudiantes en el aula de clase. Para trabajo de interacción entre pares se busca la distribución en grupos de trabajo y para las sesiones entre docente y estudiantes la mesa redonda, o en semicírculo facilita el trabajo cooperativo frente al tablero del salón.</p>
<p>INTERLOCUTORES</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente: área de lengua castellana, 10 años de experiencia en la institución. • 35 estudiantes, 18 mujeres y 17 hombres con edades entre los 13 y 17 años. Estrato socioeconómico 1 y 2, niveles de Sisben 1 y 2. • Curso heterogéneo con estudiantes que pertenecen a una población diversa enmarcada por: estudiantes desplazados (10), estudiante diagnosticado con déficit cognitivo (1), estudiante diagnosticado con hiperactividad (1), madres adolescentes (2), estudiantes reportados desde coordinación por consumo de alguna sustancia alucinógena (7), estudiantes repitentes de año lectivo (4), hijos de padres con experiencia previa en el sistema escolar superior (0), hijos de padres con experiencia previa en el sistema escolar secundario (1), con primeros grados de bachillerato (2), hijos de padres con experiencia previa en el sistema escolar primaria (32), hijos de padres sin experiencia previa en el sistema escolar (1) • En cuanto a las relaciones entre los interlocutores para este momento del proyecto se trabaja la simetría del trabajo entre iguales y se busca que los estudiantes asuman roles asimétricos a partir de utilización del género discursivo de explicación que consiste en “hacer saber, comprender y aclarar. (Calsamiglia, 1999, p.308). • Los estudiantes se ubican en grupos de cinco personas con equilibrios entre el número de acuerdo al sexo y en cuanto a género. • En sesiones de trabajo cooperativo colectivo la relación es docente- estudiantes.
FINALIDAD	<p>Planificación y ejecución de actividades de interacción verbal, que permitan desde el proceso de composición y producción oral hacer comprensible una información que les permita aprender a comunicar y compartir sus intereses, experiencias y conocimientos distintos y desde gestión de interacciones verbales promover el respeto por la diversidad y el reconocimiento de participación de cada miembro del grupo.</p>

SECUENCIA DE ACTOS	<p>¿De qué se va hablar?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema de la interacción verbal: Explicación sobre consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. <p>¿Cómo se va a hablar?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir interacciones verbales con movimientos discursivos de secuencia dominante explicativa oral. • Establecer interdependencia entre los interlocutores utilizando marcadores orientados tanto al proceso de la enunciación como a la concatenación de las interacciones verbales. • Participación del docente en aspectos comunicativos y lingüísticos que requieran asesoramiento. • Establecimiento del lugar apropiado para la transacción, desde la heteroselección, la autoselección del turno de la palabra y viceversa. • Determinación conjunta del plan para la realización del proyecto de aula a partir de la manifestación plurigestinada de la conversación colectiva a la manifestación monogestinada del panel de expertos.
CLAVE	<p>Grado de formalidad de la interacción verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estrategias explicativas que promuevan la receptividad y faciliten la secuenciación del contenido (Cros 1996): explicitud de estructura, contextualización y regulación informativa del discurso.
INSTRUMENTOS	<p>¿De qué manera se realiza la interacción verbal?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer el Canal auditivo-visual, para posibilitar la exploración del repertorio verbal con que cuentan los estudiantes para establecer sus contribuciones interactivas.
NORMAS	<p>Normas de interacción e interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar el papel que tienen los interlocutores en la interacción verbal cuando tienen el rol de emisores o de receptores en función bilateral activa de reciprocidad, bidireccionalidad, unidireccionalidad, estableciendo acuerdos donde la cortesía sirva para preservar la imagen de los interlocutores y les permita asegurar su participación y el reconocimiento.
GÉNERO	<p>Género discursivo dominante explicativo en relación con el tema, la finalidad, y la relación entre los participantes en la selección del tipo de registro de acuerdo con la situación de enunciación.</p>
DIFERENCIA	<p>Implicación conjunta de tipos de actividades, tareas distintas, formas de participación dependiendo los intereses y particularidades de los estudiantes en torno al tema del consumo de drogas con fines lúdicos.</p>
INCLUSIÓN	<p>Inclusión de una forma equilibrada en los criterios y actividades, los distintos tipos de capacidades y habilidades. Construcción de modelo de motivación de eficacia proporcionando experiencias de aprendizaje contextuales, situadas que permitan la percepción y el reconocimiento de los estudiantes por sus docentes, sus compañeros y por ellos mismos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N^o 9: REGISTRO EL TRABAJO ENTRE IGUALES

(I 1) E(1) : A ver ¿Qué hay que hacer?

(I 2) E (2): Establecer la estructura del texto oral.

(I 3) E (1): Uy pégueme, pero con las drogas, con lo que ya tenemos de investigao.

(I 4) E (2): Pues con la pregunta que tenemos aquí, empezar a trabajar el panel de expertos.

(I 5) E(3): Panel (el estudiante lo pronuncia con acento agudo, al oír que su compañera lo ha emitido con acento grave). Yo lo averigüé y es panel de expertos.

(I 6) E (1): Fulero para que cuando hable allá, lo diga bien.

(I 7) E(2): (Interrumpe a dos de sus compañeros que hablan entre sí, y los ubica en la tarea). Bueno, pero hagámosle porque sisas si entienden nos toca metérsela.

(I 8) E(4): Cálmela. Mire marica que todos estamos trabajando y yo encontré rearta información, porque este tema a mí me trama. Vea que una china, que es severa ñera, me entiende, me contó que ella metía marihuana cuando estaba embarazada y que el man con quien salía que era el papá del niño, siempre que estaba con la traba la agarraba a pata y le daba unas manos. Uich, yo le dije pobre mana ella no se merecía eso.

(I 9) E(3): Ay si. Y yo sé, por mi cuadra en la esquina se la pasan artos chinos desocupados ahí fumando todo el día y esa esquina huele horrible, pero ellos es como si nada ya no le comen a nadie. No se quitan de ahí todo el día, y la policía los ve y no les dicen nada.

(I 10) E(5): Uy pero es que aquí se dan garra en cambio en donde yo vivía eso no se veía allí los muchachos son sanos , se la pasan en la calle pero no fuman tan descaradamente como aquí. Allá hacemos rumbas y los chinas y las chinos toman pero no meten como aquí. Y lo peor es que aquí las chinas también andan con los manes todas trabadas , ¡qué asco!

(I 11) E(1): Oiga y ¿de dónde es que es usted?

(I 12) E(5): De Corozal, Sucre. Es que nos venimos se acuerda el año pasado cuando yo llegué aquí nueva y ustedes eran superdiosas. (riéndose).

(I 13) E(2): Ay pero ya no.y yo nunca le hice el feo, en cambio usted si nos hacia mala cara.

(I 14) E(5): Y como que nos va a tocar volver porque mi papá está mal de plata y nada que consigue trabajo, la que le toca trabajar es a mi mamá y no hay ni pal arriendo.

(I 15) (4): ¿O sea que se va del colegio, y ya habló con la profe? Hágale para que la ayude y dígale a su papá que usted no quiere irse y menos ahora que nos la llevamos bien.

(I 16): (1) (Encogiendose de hombros) mmmmm. Bueno pero qué, no dijo que le apuremos. Leamos lo que tiene Juan, que trajo, mire todo eso.

(I 17) (2) Si pero acuértese que toca presentar la droga y decir para que la queremos decir y hablar a quien se la vamos a decir.

(I 18) E(4): Pues la marihuana.con la pregunta: ¿Cuáles son las causas y las consecuencias que genera el consumo de marihuana en adolescentes y jóvenes. ¿Cómo prevenir su consumo problemático?, para los estudiantes de noveno, décimo y once.

(I 19) E(3): Listo, pero primero saludamos y nos presentamos, pa' despues decir lo de la marihuana, qué és? yo hablo de las causas que llevan a que los jóvenes las consuman, por ejemplo porque permanecen solos y ya no hay nadie que los regañe...

(I 20) E(5): y usted me da la palabra para hablar sobre las consecuencias, que ya las tenemos también...por ejemplo usted me dice a continuación mi compañera Claudia les va a comentar las consecuencias del uso problemático de la marihuana. Y Yo digo...como mi compañero les venía diciendo la marihuana (mmmmmm), a continuación ... yo les hablaré de....

I (21)...E(4): porque yo tengo amigos que la han consumido, y uno casi que se muere porque se fue de farra y se la metió con unas pepas que casi que lo matan. Estuvo hospitalizado en el Meissen por varios días. Y en mi cuadra hay una vieja que desde que se levanta está consumiendo marihuana porque ya no puede vivir sin esa droga.

I 22) E(2): Ay! Si. Y ahí metemos lo suyo (se dirige a E4) que es un qué?...

(I 23) E(4): ¡Testimonio!.

(I 24) : Bien aprendimos. (riéndose).

(I 25) E(2) A mí se me va a olvidar todo esto...

(I 26) E (3) (Boba, pues pa' eso lo escribimos)

(1 27) E (2) Para usted es fácil. A mí hasta ahora que ya voy entendiendo, y eso porque ustedes me dejaron hacer en este grupo porque antes no tenía amigos. Ustedes son bien y así uno rinde.

(1 28) E (3) Sí y ya no solo quien habla es Leidy, sino todos. A ella los maestros la preferían ahora no tanto.

Anexo N° 10: REGISTRO PLANIFICACIÓN DEL TEXTO ORAL EXPOSITIVO

(I 1) E(1): *Profe y cuando a uno se le olvida algo...¿cómo se hace? se puede tener un papelito para mirar?*

(I 2) D: *Ustedes que creen? Gira su cabeza al sentido contrario donde está el estudiante ubicado*

(I 3) E (2): *[Levantando la mano] Pues que hay que aprenderse todo de memoria.*

(I 4) E (3) *Uich no eso es mucho yo no me se ni las tablas*

(I 5) E(4)*Pues que se acuerdan que dijimos que íbamos a construir un plano*

(I 6) E(5)*Un que?... un esquema será...*

(I 7) E (4)*Si un esquema todos nos equivocamos porque estamos aprendiendo*

(I 8)E (5)*Bueno si*

(I 9) D: *Por eso Vamos... a vamos a trabajar un texto escrito que nos servirá de base de organizador*

(I 10) E (6) *Pero todos lo tenemos que que hacer porque yo ya me aprendi lo mio. Mi parte de que de lo que me toca decir*

(I 11)E (4)*Pero esto no es asi*

(I 12)E (7) *NO. Cierto profe que no*

(I 13) D:*Que podemos responderle a Claudia dirigiendose al centro de la mesa redonda*

(I 14) E (8)*Pues que en el panel de expertos es como si estuviéramos conversando pero en forma organizada*

(I 15) E (9) *Si y ya no nos miramos entre nosotros sino tenemos que mirar a los que vienen a vernos.*

(I 16) E (10) *Ay no ya me dieron nervios*

(I 17) D: *Miren, para este momento es más sencillo el trabajo, ya tienen el tema lo han investigado, ampliado, discutido en los grupos.*

(I 18) E(11) *Hemos hablado con gente que le ha tocado vivir eso.*

(I 19) E (1) *Testimonios*

(I 20) D: *Los testimonios los han consultado.*

(I 21) E (12) *Yo puedo pedirle al que me contó su vida que venga ese día?*

(I 22) D: *Si se convertiría en una reiteración de la vivencia para el tema que estamos tratando. Ahora nos queda organizar todas las ideas y separarlas en principales y secundarias, para dar el orden lógico a la exposición. Dividirla en introducción, desarrollo y conclusión, y ubicar los marcadores discursivos.*

(I 23) E *[En coro] Los que?*

(I 24) D: *Marcadores discursivos o conectores que ya hemos trabajado en otras oportunidades pero que aquí los vamos a utilizar como elementos que relacionan todo lo que vamos a decir, lo mismo los que van a servir para atraer al auditorio.*

(I 25) E (12): *Para que no se duerman o se aburran y nos dejen hablando solos.*

(I 26) E (13): *Sisas...Ay no eso sonó ñero. De acuerdo señora profesora.*

(I 27) E (14) *Eso sonó como de cucho*

(I 28) *Risas.*

Anexo N° 11: PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO ORAL

Pautas para la elaboración del texto expositivo oral

1. Explicitar la estructura del discurso
 - Introducción: se presenta, delimita y justifica el tema.
 - Desarrollo: estructura de ideas, uso de con conectores y formas de encadenamiento.
 - Conclusión: síntesis de ideas relevantes y secundarias, cierre del texto.
2. Interrelacionar el discurso con el contexto para vincular el emisor y los receptores.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 12: ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN VERBAL PARA LA ETAPA DE CULMINACIÓN DEL PROYECTO

SITUACIÓN	<p>Exposición del panel de expertos que tiene en cuenta la organización de información consultada y organizada a través de una pregunta problemática y un desarrollo de información. Se tiene en cuenta en la situación de interacción verbal los siguiente criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuste al tipo de registro es decir a la variación de lengua acorde al tema de exposición. - Intención comunicativa. - Relación entre los interlocutores. - El tono de interacción debe ser formal.
<p>INTERLOCUTORES</p> 	<p>Estudiantes de los ciclos 4 y 5 (grado noveno décimo y once) de la jornada de la tarde. Comunidad perteneciente a Ciudad Bolívar Docentes y directivas de la institución y de colegios aledaños que participan en el foro local de convivencia 2016 – 2017.</p>
FINALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de panel de expertos que promuevan el desarrollo de discursos orales formales para aprender a comunicar y compartir los intereses, las experiencias y los conocimientos elaborados por los estudiantes de ciclo IV, a la comunidad educativa • Gestionar interacciones verbales para fomentar el respeto por la diversidad y su reconocimiento.
SECUENCIA DE ACTOS	<p>¿De qué se va hablar?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar en panel de expertos el tema de consumo de sustancias psicoactivas o con usos lúdicos o recreativos. <p>¿Cómo se va a hablar?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir interacciones verbales con movimientos discursivos de secuencia dominante explicativa oral en panel de expertos. • Establecer interdependencia entre los interlocutores utilizando marcadores orientados tanto al proceso de enunciación como a la concatenación de interacciones verbales. • Emplear estrategias de atención como manejo de la mirada, la voz, los gestos, la distribución del tiempo y la manera de ocupar el espacio. • Establecimiento del lugar apropiado para la transacción, desde la, la autoselección del turno de la palabra. • Determinación conjunta del plan para la realización del proyecto de aula a partir de manifestación monogestionada del panel de expertos.
CLAVE	<p>Grado de formalidad de la interacción verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estrategias explicativas que promuevan la receptividad y faciliten la secuenciación del contenido (Cros 1996): explicitud de estructura, contextualización y regulación informativa del discurso.

INSTRUMENTOS	<p>¿De qué manera se realiza la interacción verbal?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer el Canal auditivo-visual, para posibilitar la exploración del repertorio verbal con que cuentan los estudiantes para establecer sus contribuciones interactivas.
NORMAS	<p>Normas de interacción e interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar el papel que tienen los interlocutores en la interacción verbal cuando se tiene el rol de emisor.
GÉNERO	<p>Género discursivo dominante explicativo en relación con el tema, la finalidad, y la relación entre los participantes en la selección del tipo de registro de acuerdo con la situación de enunciación. Selección de formas para introducir el tema, desarrollarlo y darle cierre.</p>
DIFERENCIA	<p>Implicación conjunta de tipos de actividades, tareas distintas, formas de participación dependiendo los intereses y particularidades de los estudiantes en torno al tema del consumo de drogas con fines lúdicos.</p>
INCLUSIÓN	<p>Inclusión de una forma equilibrada en los criterios y actividades, los distintos tipos de capacidades y habilidades. Construcción de modelo de motivación de eficacia proporcionando experiencias de aprendizaje contextuales, situadas que permitan la percepción y el reconocimiento de los estudiantes por sus docentes, sus compañeros y por ellos mismos. Establecer relaciones de solidaridad entre los interlocutores</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo N^o 13: REGISTRO PARTICIPACIÓN EN EL PANEL DE EXPERTOS

(I 1) E (1): Buenos días compañeros presentamos nuestro panel de expertos sobre el tema el consumo de la marihuana en adolescentes”.

(I 2) E(2) : En primer lugar, haremos un recuento de lo que hicimos, del proceso que realizamos para poder compartirlas hoy. Nuestro grupo está conformado por: Wendy Piragauta, Juan David Agudelo, Ashly Sosa, Diana Escandón y Leidy Natalia Campos del curso 1002, quienes decidimos tomar el tema de la marihuana y a partir de ese tema elaboramos varias preguntas quedando una que fue la elegida por el grupo: ¿Cuáles son las causas y las consecuencias del consumo de marihuana en los adolescentes y cuáles son los factores de riesgo y protección en su uso?

(I 3) E(3): Creamos un guion escrito que nos sirvió de base para dividir esta exposición en exordio

(I 4) E(2): O introducción. Discúlpame la interrupción. que sí (en coro).

(I 5) E (1)gracias por la aclaración o introducción, desarrollo y las conclusiones a las cuales llegamos por fin.

I 6) E (3): La idea de tomar este tema es que nos pareció que en el colegio no tenemos espacio en ninguna de las materias de poder hablar sobre estos temas. Siempre que estamos hablando en el aula o nos mandamos papelitos porque a veces nos toca escribirnos para poder contarnos sobre lo que nos está pasando. Y con la profe Carmen estamos hablando pero a la vez estamos aprendiendo que eso no es solamente hablar por hablar sino que podemos hacerlo cada vez más organizados y buscando investigar para aprender y poder decir todo lo que nos está afectando diariamente...

(I 7) E(2): y que ni en la casa somos capaces de preguntar porque seguro nos regañan.

(I 8) E(3): Igualmente, nosotros hemos hablado con muchos de ustedes en los descansos y nos han dicho que tan chevére poder hablar de esos temas en clase. Por todas estas razones les compartiremos este trabajo.

(I 9) E(5): En segundo lugar, pasaremos al tema de la marihuana. La marihuana es una planta de la familia ca-na-ba-ce-a-e, originaria del Himalaya.

(I 10) E (3): En Asia (risas)

(I 11) E (5): Las personas la han cultivado como fuente de fibra textil, aceite de semillas y como alimento, como medicina y como una planta usada para rituales

(I 12) E (3): La marihuana es utilizada en la medicina para el dolor, las nauseas...

(I 13) E(1): para combatirlas, pues es para aclarar este punto .

(I 14) E(4): Sí.como lo dijo mi compañero para combatirlo.

(I 15) E(1): Pero también su uso ha tenido otros objetivos no tan buenos. Numerosos estudios, como el de la FDA, que es una sigla compuesta por las palabras FOOD,DRUG ADMINISTRATION la considera como la droga ilegal de mayor consumo recreativo, no hay certeza de sus beneficios como medicina. En Colombia en 1925 las autoridades decían que se consumía en los puertos marinos, y por las prostitutas. Y a partir de 1950 ya Colombia la exportaba.

(I 17) E(4): Las causas que llevan a los adolescentes a su consumo son distintas. Mi compañera las señalará:

(I 18) D: Antes quiero hacer claridad que esta información está basada en investigaciones como la realizada por la ODC, Observatorio de drogas de Colombia. Las causas son variadas, factores de vulnerabilidad o riesgo como antecedentes familiares de adicción, exposición al uso de marihuana a una edad temprana, presión de los compañeros, falta de aptitudes adecuadas para enfrentar los problemas, fácil acceso a la marihuana, pertenencia a familias disfuncionales. por los efectos embriagadores que esta tiene, y como se pueden obtener a un bajo costo, porque una bicha como se le dice popularmente se puede conseguir por \$1.000 o menos. Que los mayores consumidores son hombres y que un 11.5% de las personas entre 12 y 65 años, en nuestro país la han consumido, por lo menos una vez en su vida.

(I 19) E(1): Ahora yo... mi compañero les compartirá las características o los síntomas que presentan las personas que están bajo el efecto de la marihuana:

(I 20) E(4): Buenos días: (Buenos días, contesta el público). Los síntomas es digo son...son hablar en voz alta o gritar y reírse a carcajadas. Estar eufóricos y desinhibidos, es decir no les da pena de nada y no sienten el ridículo, se mantienen con los ojos rojos, y sus labios siempre están resecos, su aspecto personal se descuida y su ropa huele mal, tienen dificultad para concentrarse o para resolver problemas, no siguen una conversación, y tienen alucinaciones. Estos síntomas hacen que

ellos se retiren de las actividades de grupo y que pierdan interés por lo que exige responsabilidad y concentración.

(i 21) e(1) *Hasta aquí, les hemos... hemos hablado de las características de la marihuana, de los usos tanto positivos como negativos de las causas que llevan a los adolescentes a consumirlas y los síntomas que presentan las personas que la consumen, ahora yo les voy a hablar sobre los efectos del abuso de la marihuana. Un riesgo para la creación de la dependencia a esta droga, la cual se incrementa si se inicia su consumo cuando se tiene poca edad, efectos como la falta de interés por actividades como el estudio, el deporte, efectos negativos sobre la salud sobre todo problemas mentales, ausencia de seguimiento de normas y como ustedes han visto quizá, menor unión con los padres ya no es hacen caso, dejan de pasar tiempo en familia y la calle se convierte en el lugar elegido para estar, depresión, intentos suicidas.*

E(4): *entrevistamos a varias personas que consumen marihuana habitualmente y ellos por ejemplo, nos indicaron que las personas que consumen mucho, llegan a no poder ni levantarse si no consumen antes, y llegan a preferirla más que a la comida y todo gira alrededor de ella. Que para tenerla tienen que madrugar a robar a los que madrugan. Que muchas familias viven de su consumo, porque de ese, venden las vichas desde \$500 o \$1.000, en los colegios que aquí tenemos compañeros que las venden por ahí, en los baños, a la hora del descanso o a la salida y entrada. Que los estudiantes de la noche meten antes de entrar al colegio. Pero, que tenemos que aprender, y reconocer lo que tenemos en el colegio, prepararnos, seguir nuestro proyecto de vida, porque lo que hagamos hoy tendrá consecuencias futuras. Porque lo que mata no es la mata que mata, lo que nos mata es la ignorancia, (muestra la carpeta de trabajo donde registraron el avance del proyecto).*

(I 23) E(2): *En cuanto a la prevención es una tarea que requiere un compromiso de todos. De la familia. Nuestra familia debe ser la primera que se debe enterar que nosotros estamos consumiendo. Lamentablemente en muchos de los casos es la última que se entera y muchas veces no se quiere enterar, debemos crear un proyecto de vida que nos permita entender que si somos importantes, que tenemos habilidades, fortalezas. Nuestro colegio nos ofrece la oportunidad de tener tres especialidades y seguir un proyecto para ingresar al Sena o a la Universidad Distrital. Que debemos incluir a nuestros padres en nuestros planes de vida; ellos nos ayudarán a encontrar soluciones a las dificultades. Nuestros compañeros, que ahora sabemos que consumen, debemos hablar con ellos e involucrarlos en las actividades de aula. No dejarlos solos cuando tenemos trabajos de grupo. Y como sabemos que muchas veces no entienden los temas fácilmente, ayudarlos para resolver por ejemplo, los problemas de matemáticas y tratar de mantenerlos ocupados y llamarlos para que sigan compartiendo con nosotros.*

(I 24) D: *Por tanto, para contestar la pregunta: ¿Cuáles son las causas y las consecuencias del consumo de marihuana en los adolescentes y cuáles son los factores de riesgo y protección en su uso?, hemos podido establecer una definición de la marihuana como una droga que tiene usos tanto medicinales como recreativos. Que esta droga ha beneficiado a personas ayudándolas a controlar el dolor, pero también ha sido mal utilizada y ha generado problemas sobre todo en los adolescentes quienes al abusar de su uso pueden llegar hasta el suicidio. Pero, lo importante, es entender que el consumo de marihuana con usos recreativos se pueden prevenir si tenemos un proyecto de vida, si nos proyectamos en lo que queremos ser y hacer en el futuro, y que como lo dijo mi compañera lo que nos acaba no es la mata que mata sino lo que nos mata es la ignorancia.*

**Anexo N° 14: LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL
PROYECTO “LA VOZ INCLUYENTE EN EL AULA”**

Integrantes del grupo:	Fecha:		
PAUTAS GENERALES	ASPECTOS QUE SE DEBEN CONSIDERAR	SI	NO
Reflexión sobre la organización y funcionamiento de acciones del proyecto de aula	Busca información en función de la pregunta sobre el tema de interés.		
	Selecciona un tema interesante para los demás Reflexiona sobre cómo explicar el tema		
Reflexión del manejo de dinámica de las interacciones verbales.	Ayuda y solicita ayuda cuando lo requiere la situación comunicativa.		
	Se mantiene callado todo el tiempo.		
	Espera que le den la palabra.		
	Utiliza un tono adecuado en la interacción verbal.		
	Pide la palabra.		
	Habla mientras otros lo hacen		
	Grita para solicitar la palabra		
	Toma la palabra e interviene adecuadamente en la interacción verbal.		
Valoración del reconocimiento de diversidad.	Escucha y reflexiona sobre lo que los demás dicen para retroalimentar el discurso		
	Respeto la palabra de los demás		
	Cuida su lenguaje y procura adecuarlo a las exigencias comunicativas.		
	Retoma lo dicho anteriormente para continuar con la intervención.		
	Se ha equilibrado el manejo de los turnos equitativamente		
	Procura que usted y sus compañeros asuman diferentes tareas y funciones.		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 15: LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO “LA VOZ INCLUYENTE EN EL AULA”

Integrantes del grupo:	Fecha:		
PAUTAS GENERALES	ASPECTOS QUE SE DEBEN CONSIDERAR	SI	NO
Reflexión sobre la organización y funcionamiento de acciones del proyecto de aula	Participa en la puesta en común del trabajo colectivo		
	Presenta a los demás el producto de su trabajo enfocando su atención en los destinatarios.		
Reflexión del manejo de dinámica de interacciones verbales.	Justifica el tema de interés y lo delimita teniendo en cuenta los destinatarios.		
	Selecciona el contenido de exposición de acuerdo con los conocimientos de los destinatarios y sus intereses.		
	Ordena la información en forma lógica y jerarquizada.		
	Sintetiza la información más relevante según el interés del auditorio.		
	Motiva el interés de los destinatarios		
	Utiliza organizadores discursivos para iniciar la exposición, desarrollarla y finalizarla		
Valoración del reconocimiento de la diversidad.	Promueve relaciones de interacción verbal solidarias para establecer principios de cooperación.		
	Procura que usted y sus compañeros asuman diferentes tareas y funciones		

Fuente: Elaboración propia.