



UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROYECTO FORMATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL EN LOS
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO
RUIZ GALLO-2016**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

AUTOR:

LIC. JOSÉ MIGUEL OJEDA PÉREZ

ASESOR:

DR. JORGE CASTRO KIKUCHI

**LAMBAYEQUE-PERÚ
2017**



UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROYECTO FORMATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
DISCURSIVA ORAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO
RUIZ GALLO-2016**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y
GESTIÓN UNIVERSITARIA**

PRESENTADA POR:

LIC. JOSÉ MIGUEL OJEDA PÉREZ
AUTOR

DR. JORGE CASTRO KIKUCHI
ASESOR

APROBADA POR:

DR. JULIO CÉSAR SEVILLA EXEBIO
PRESIDENTE DEL JURADO

M.SC. BEDER BOCANEGRA VILCAMANGO
SECRETARIO DEL JURADO

DR. MAXIMILIANO PLAZA QUEVEDO
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

Una sonrisa que dibuja mi alma.

Lejos de ustedes no se puede vivir.

¡Devuélvanme siempre su alegría!

Que aunque no sean mías,

Me siento dueño.

Vuelvan hijos míos a sonreír,

Que sus rostros alegres contagien mi momento,

Este momento de tedio, rencor y cansancio,

Que aunque no esté junto a ustedes,

Todo es por ustedes:

A Gonzalo y Fidel, mis hijos

A mi madre, Maria Santa, cuyo nombre significa tanto,

***A Víctor Ojeda Bances, mi padre, cuyo esfuerzo es aliento para vencer
obstáculos.***

***A Zoila Pérez, mi segunda madre, cuyas plegarias también son de mi
religión.***

***A mis siete hermanos: Hugo, Luis, Ángela, Juan, Juana (Maria Elena),
Fidel y Doris tan diferentes, tan iguales***

Al silencio de tus labios, que tiene nombre y eres tú: CEVC.

AGRADECIMIENTO

Al Padre Nuestro que está en los cielos: Nuestro Señor Jesucristo.

Al Dr. Jorge Castro Kikuchi, por guiarme en la metodología científica de esta investigación.

Al Dr. Agustín Rodas Malca, por aquellas tertulias improvisadas respeto al enfoque por competencias en la educación.

Al Dr. Marco O. Arnano Vásquez, por orientarme hacia la definición sistemática sobre la expresión competencia comunicativa.

Al Mgtr. Milton Manayay Tafur, por sus orientaciones sobre la didáctica de la lengua y literatura desde el enfoque comunicativo.

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación es diseñar un Proyecto Formativo para el desarrollo de la competencia discursiva oral en los estudiantes del VIII ciclo de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, 2016.

Este estudio se enmarca dentro de las investigaciones descriptivas y correlacionales, ya que por medio de la inducción, se permite partir de los hechos concretos para formular abstracciones; las mismas que ayudan a captar los detalles del problema tanto evidente como lógico; de la deducción, que permite obtener conclusiones y elaborar sugerencias a fin de contribuir a superar el deficiente conocimiento y utilización de técnicas; de la modelación, que permite diseñar la propuesta del método formativo para desarrollar la competencia discursiva oral y del método lógico histórico, útil para estudiar el desarrollo del objeto de estudio en su devenir y relaciones.

Para esta investigación , solo se ha considerado a las especialidades de Matemática y Computación; Lengua y Literatura; Idiomas Extranjeros; Historia, Geografía y Filosofía; Ciencias Naturales y Educación Física , de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (FACHSE) de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Se ha tomado como muestra a los estudiantes del octavo ciclo matriculado en semestre académico 2016-II, que se desarrolló entre los meses de setiembre de 2016 a febrero de 2017.

Para darle confiabilidad y validez al instrumento de investigación, fue sometido al juicio de expertos con los siguientes académicos: Mgtr. Milton Manayay Tafur, Dr. Agustín Rodas Malca, Dr. Marco Armo Vásquez y, del mismo modo, con el Índice de Consistencia Interna Alfa de Cronbach.

Para la mencionada investigación hemos tomado como referente la Teoría de la Etnografía de la Comunicación de Dell Hymes, la Teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle y la Teoría Conversacional de Grice, que explican el contexto en que la competencia discursiva oral se desarrolla y marca las características que cada hablante /oyente debe poseer al hacer uso de su lengua; los modelos establecidos para la enseñanza de la lengua (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983 y el Marco Común Europeo para las lenguas, 2002), que se han configurado en razón del enfoque comunicativo, es decir lograr en el usuario de la lengua una competencia comunicativa; del mismo modo, los aportes de estudiosos de la lengua como Andrés Osoro, Helena Calsamiglia, Daniel Casany, Lucy Nussbaum, Amparo Tusón, Jesús Tusón, Van Dijk, M. A. Halliday, Jorge Lozano, Cristina Peña- Marín y Gonzalo Abril.

Para la configuración de la propuesta “Proyecto formativo para el desarrollo de la competencia discursiva oral” se ha seguido los lineamientos y la orientaciones establecido por el Pd. Sergio Tobón, para la formación de competencias desde un enfoque socioformativo, en la cual se concibe a la competencia como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético, en la cual se integran tres saberes: saber conocer, saber ser y saber hacer).

Palabras claves: competencia, competencia comunicativa, competencia discursiva oral y proyecto formativo

ABSTRACT

The main objective of this research is to design a training project for the development of oral discourse competence in students the eighth cycle of vocational education school of the National Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, 2016 University.

This study is part of the descriptive and correlational research, since by induction, is allowed from concrete facts to formulate abstractions; that help them grasp the details of the problem both obvious and logical; deduction, which allows to draw conclusions and develop suggestions to help overcome poor knowledge and use of techniques; of modeling, which allows designing the proposed training method to develop oral and useful to study the development of the object of study in its historical evolution and relationships discursive competence logical method.

For this research, only Mathematics and Computing specialties have been considered; Language and literature; Foreign languages; History, Geography and Philosophy; Natural Sciences and Physical Education, of the Professional School of Education of the Faculty of Historical Social Sciences and Education (FACHSE) of the National University Pedro Ruiz Gallo. The students of the eighth cycle enrolled in academic semester 2016-II, which took place between the months of September 2016 and February 2017, were taken as a sample.

To give reliability and validity of research instrument it was submitted to the judgment of experts with the following scholars: MGTR. Milton Manayay Tafur, Dr. Augustine Rhodes Malca, Dr. Marco Arnao Vasquez and, likewise, with the Index Internal Consistency Cronbach's alpha.

For the aforementioned research we have taken as a reference the Theory of Ethnography of Communication Dell Hymes, the speech act of Austin and Searle and Conversational Theory of Grice, explaining the context in which the oral discursive competence develops and mark the characteristics that each speaker

/ listener must have to make use of their language; established models for language teaching (Canale and Swain, 1980; Canale, 1983 and the Common European Framework for Languages, 2002), which are set on the basis of the communicative approach, that is achieve in the user's language communicative competence; Similarly, the contributions of scholars of language as Andrés Osorio, Helena Calsamiglia, Daniel Casany, Lucy Nussbaum, Amparo Tusón, Jesus Tusón, Van Dijk, M. A. Halliday, Jorge Lozano, Cristina Peña Marin and Gonzalo Abril.

For the configuration of the proposed "training project for the development of oral discourse competence" I followed the guidelines and the guidelines established by the Pd. Sergio Tobon, for skills training from socioformativo approach, in which competition is conceived as integrated actions to activities and problems of context with competence and ethical commitment, in which three types of knowledge are integrated: learning to know, learning to be and know to do).

Keywords: competence, communicative competence, oral discursive competence and training Project.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua en las escuelas, siempre tuvo una percepción única e equivocada: enseñar a leer y a escribir. Esta proposición tenida por cierta y como principio innegable, se vio reforzada, involuntariamente, bajo los aportes del lingüista norteamericano Noam Chomsky, al definir que la competencia lingüística debe ser entendida como el conocimiento que el hablante –oyente ideal tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa. La habilidad de la expresión oral, fue excluida de los currículos, planes o programas de estudios de educación superior universitaria, por considerarla innecesaria y que se daba como algo natural y adherida al proceso formativo del adolescente. La centralidad de la enseñanza de la lengua en la educación básica regular, lo constituida la gramática y la lectoescritura, olvidando que la dimensión primaria del lenguaje, lo constituye la dimensión oral.

Los estudios realizados desde la etnografía de la comunicación, aportaron una visión diferente a lo ya se había establecido como un dogma en la enseñanza de la lengua. El sociolingüista Dell Hymes, considera que los factores sociales deben ser incluidos dentro de la concepción fenómenos de lenguaje. La preocupación de Hymes, está relacionada en explicar cómo rápidamente el niño llega a producir y entender todas y cada una de las oraciones gramaticales de una lengua y en esa explicación el factor social juega un papel muy importante. En el proceso de interacción, la competencia comunicativa implica lo que el individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir adecuada, en cualquier situación y eso va más allá que el conocimiento del sistema formal de una lengua. No solo abarca el conocimiento de la lengua,

sino también su habilidad para utilizarla, lo cual involucra un conjunto de procesos y conocimientos que involucran los campos de la lingüística, sociolingüística y pragmática que se articulan para producir o comprender discursos orales o escritos adecuados a la situación y al contexto comunicativo en que tiene lugar la interacción.

En los programas de estudio de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, no existe una asignatura o curso dirigido a la habilidad de la expresión oral y a desarrollarla al nivel de una competencia discursiva oral, que implique el uso correcto, apropiado, coherente y eficaz del lenguaje.

Desarrollar la competencia discursiva oral en los estudiantes de educación y determinar sus niveles de desempeño, es el principal interés de esta investigación.

La importancia de esta investigación radica en el hecho de que se propone un Proyecto Formativo para el Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral, bajo los lineamientos y orientaciones establecidas por Sergio Tobón para desarrollar competencias desde un enfoque socioformativo; la Teoría de la Etnografía de la Comunicación de Dell Hymes, la Teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle, la Teoría Conversacional de Grice; los modelos establecidos para la enseñanza de la lengua (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983 y el Marco Común Europeo para las lenguas, 2002), del mismo modo, los aportes de estudiosos de la lengua como Andrés Osoro, Helena Calsamiglia, Daniel Casany, Lucy Nussbaum, Amparo Tusón, Jesús Tusón, Van Dijk, M. A. Halliday, Jorge Lozano, Cristina Peña- Marín y Gonzalo Abril.

Este estudio de investigación abarca tres capítulos. El primer capítulo comprende el análisis del objeto de estudio, que implica la ubicación, el surgimiento del problema, como se manifiesta y qué características tiene y la metodología; el segundo abarca el marco teórico respecto la competencia discursiva oral y el proyecto formativo, que involucra: los antecedentes del estudio, las teorías científicas, las definiciones constitutivas o semánticas y las definiciones operacionales o analíticas, y el modelo teórico ; en el tercero, exponen los resultados, análisis e interpretación de los datos, la propuesta teórica, el esquema teórico de la propuesta y la propuesta. Posteriormente se declaran las conclusiones a las cuales hemos arribado y se anotan algunas sugerencias que surgen como consecuencia de la elaboración de la propuesta; finalmente nos referimos al soporte bibliográfico.

ÍNDICE

PROYECTO FORMATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO-2016.

DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESUMEN
ABSTRACT
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación.....	17
1.2. Cómo surge el problema.....	23
1.3. Cómo se manifiesta y qué característica tiene.....	48
1.4. Objetivos de la investigación.....	50
1.4.1 Objetivo general.....	50
1.4.2 Objetivos específicos.....	50
1.5. Objeto de estudio.....	51
1.6. Campo de acción.....	51
1.7. Metodología.....	51
1.7.1. Tipo y nivel de investigación.....	51
1.7.2. Diseño de investigación.....	52
1.7.3. Población y muestra.....	52
1.7.4. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	54
1.7.5. Métodos de investigación.....	55
1.7.6. Análisis estadísticos de los datos.....	55

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO RESPECTO A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL Y EL PROYECTO FORMATIVO

2.1. Antecedentes.....	58
2.1.1. España.....	58
2.1.2. Venezuela.....	60
2.1.3. Chile.....	61
2.2. Teorías científicas.....	62
2.2.1. Etnografía de la Comunicación de Dell Hymes.....	62
2.2.1.1. Conceptos básicos.....	64
2.2.1.1.1. Comunidad comunicativa.....	64
2.2.1.1.2. Repertorio comunicativo.....	67
2.2.1.1.3. Competencia comunicativa.....	69
2.2.1.2. Aproximaciones metodológicas.....	71
2.2.1.2.1. Situación comunicativa.....	71
2.2.1.2.2. Evento comunicativo.....	71
2.2.1.2.3. Acto de habla.....	71
2.2.1.3. Análisis etnográfico.....	72
2.2.2. La teoría de los actos de habla	73
2.2.2.1. John Searle.....	73
2.2.3. Teoría conversacional de P. Grice.....	76
2.2.3.1. Las máximas conversacionales.....	76
2.2.3.1.1. La máxima de cantidad.....	77
2.2.3.1.2. La máxima de calidad.....	77
2.2.3.1.3. La máxima de modo.....	78
2.2.3.1.4. La máxima de relevancia.....	79
2.2.3.2. Las implicaturas.....	79
2.2.3.2.1. La máxima de cantidad.....	80
2.2.3.2.2. La máxima de calidad.....	80
2.2.3.2.3. La máximo de modo.....	80
2.2.3.2.4. Máxima de relevancia.....	80
2.3. Enfoques teóricos.....	81
2.3.1. Enfoque socioformativo de Sergio Tobón.....	81

2.3.1.1.	Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo.	81
2.3.1.2.	Las secuencia didácticas por competencias.....	83
2.3.2.	Enfoque comunicativo.....	86
2.4.	Definición de términos.....	87
2.4.1.	Definiciones constitutivas o semánticas.....	87
2.4.1.1.	Proyecto formativo.....	87
2.4.1.2.	Competencia comunicativa oral.....	88
2.4.2.	Definiciones operacionales o analíticas.....	88
2.4.2.1.	Proyecto formativo.....	88
2.4.2.2.	Competencia comunicativa oral.....	92
2.4.2.2.1.	Dimensión Lingüístico textual del discurso oral.....	92
2.4.2.2.1.1.	Nivel fónico.	92
2.4.2.2.1.2.	Nivel morfosintáctico.	95
2.4.2.2.1.3.	Nivel léxico semántico.....	96
2.4.2.2.1.4.	Organización textual y discursiva.....	98
2.4.2.2.2.	Dimensión Situacional Comunicativa...	99
2.4.2.2.2.1.	Adecuación al contexto discursivo.....	100
2.4.2.2.2.2.	Adecuación a las características del público.	102
2.4.2.2.2.3.	Adecuado al tiempo.	104
2.4.2.2.3.	Dimensión Discursiva.....	105
2.4.2.2.3.1.	Coherencia pragmática.	109
2.4.2.2.3.2.	Coherencia de contenido.	110
2.4.2.2.3.3.	Procedimientos léxicos.	114
2.4.2.2.3.4.	Procedimientos gramaticales..	115
2.4.2.2.3.5.	Progresión temática.....	119
2.4.2.2.3.6.	Marcadores y conectores.....	121
2.4.2.2.4.	Dimensión Estratégica.....	127
2.4.2.2.4.1.	Géneros discursivos y secuencias textuales.....	128

2.4.2.2.4.2. Modos de organización del discurso.....	135
2.4.2.2.4.3. procedimientos retóricos.....	160
2.4.2.2.5. Dimensión No verbal.....	164
2.4.2.2.5.1. Paralingüístico.....	165
2.4.2.2.5.2. Quinésica.....	170
2.4.2.2.5.3. Proxémico.....	172
2.4.2.2.6. Dimensión Interpersonal.....	175
2.4.2.2.6.1. Imagen personal en el discurso.....	176
2.4.2.2.6.2. Cortesía verbal.	180
2.4.2.2.6.3. Adecuación a las expectativas del destinatario.....	190
2.4.2.2.6.4. Modalización.....	192
2.5. Modelo teórico.....	195

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Análisis e interpretación de los datos.....	196
3.1.1. Análisis estadísticos de los datos.....	200
3.1.1. Estadística de fiabilidad.....	200
3.1.2. Estadísticos descriptivos.....	202
3.1.3. Gráficos de barra.....	204
3.1.3.1. Dimensión lingüística textual.....	204
3.1.3.2. Dimensión situacional comunicativa.....	209
3.1.3.3. Dimensión discursiva.....	213
3.1.3.4. Dimensión estratégica.....	220
3.1.3.5. Dimensión no verbal.....	225
3.1.3.6. Dimensión interpersonal.....	228
3.1.3.7. Nivel de desempeño de la competencia discursiva oral en los estudiantes.....	234
3.2. Propuesta teórica.....	241
3.3. Propuesta.....	242
3.3.1 Ruta Formativa.....	245

3.3.1.1. Fase I : contextualización de la Ruta Formativa.	247
3.3.1.2. Fase II: Diagnóstico de aprendizajes previos...	247
3.3.1.3. Fase III: Encuadre.....	248
3.3.1.4. Fase IV: Facilitación del trabajo.....	248
3.3.1.5. Fase V: Diseño del proyecto.....	249
3.3.1.5.1 Nombre del Proyecto.....	249
3.3.1.5.2 Diagnóstico.....	249
3.3.1.5.3 Problema.....	251
3.3.1.5.4 Justificación.....	252
3.3.1.5.5 Objetivo general.....	253
3.3.1.5.6 Objetivo específico.....	253
3.3.1.5.7 Localización.....	254
3.3.1.5.8 Marco conceptual.....	255
3.3.1.5.9 Actividades.....	256
3.3.1.5.10 Cronograma.....	273
3.3.1.5.11 Destinatarios o beneficiarios.....	274
3.3.1.5.12 Talento humano.....	274
3.3.1.5.13 Recursos.....	274
3.3.1.5.14 Metas.....	274
3.3.1.5.15 Indicadores.....	274
3.4.1.1. Fase VI : Ejecución.....	276
3.4.1.2. Fase VII: Valoración de Proyecto Formativo.....	276
3.4.1.3. Fase VIII: Valoración de las competencias en cada estudiante.....	278
3.4.2. Mediación Pedagógica.....	278
3.4.2.1. Inteligencias Múltiples.....	279
3.4.2.2. Unidades de Aprendizaje.....	280
3.4.3. Material de Apoyo a la Formación (MAF).....	321
3.4.3.1. Metodología de diseño de los Materiales de Apoyo a la Formación:.....	330
3.4.3.1.1. Fase I: Capacitación.....	330
3.4.3.1.2. Fase II: Diseño del MAF.....	330
3.4.3.1.3. Fase III: Diseño del material multimedial.....	331
3.4.3.1.4. Fase IV: Utilización del MAF.....	331

3.4.3.1.5. Fase V: Revisión y actualización.....332

Conclusiones

Recomendaciones

Referencias bibliográficas

Índice de Cuadros

Índice de Ecuaciones

Índice de Figuras

Índice de Tablas

Anexos

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación

El presente estudio se desarrolla en la Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, la misma que se encuentra ubicada en el distrito, provincia y región Lambayeque.

La Región Lambayeque se sitúa en la parte septentrional y occidental del territorio peruano, abarcando zonas del litoral, interandinas y de selva. Sus coordenadas geográficas se sitúan entre los paralelos 5° 28' y 7° 10' 27" de latitud sur y los meridianos 79° 53' 48" y 80° 3 7' 24" de longitud oeste; y la altitud va de 4 m.s.n.m. en el distrito de Pimentel (Chiclayo) a 4,000 m.s.n.m. en el distrito de Inkawasi (Ferreñafe). Limita por el Norte con el departamento de Piura, por el Este con el departamento de Cajamarca, por el Sur con el departamento de La Libertad y por el Oeste con el Océano Pacífico. Abarca una superficie de 14' 231,30 mil kilómetros cuadrados. Alberga a 1'112,868 de habitantes, que representan el 4,1 por ciento de la población del país. (Censo Nacional 2007: XI de población, VI de vivienda. INEI, 2008).

Políticamente el departamento está constituido por 3 provincias y 38 distritos. Estas provincias son las siguientes: Lambayeque, Chiclayo y Ferreñafe. Las tres provincias y 31 de los distritos carecen de límites territoriales precisos y se basan sobre espacios heterogéneos con diferentes grados de articulación y recursos.

Su clima es cálido y seco. Las precipitaciones pluviales son escasas, manifestándose generalmente en forma de garúa con una media de 18mm. La temperatura también es variada y está en función de la estación, en el verano llega a los 28° C y en invierno a los 14° C.

Presenta tres tipos de fisiografía: de costa, que comprende la mayor parte del territorio, se caracteriza por extensos desiertos y tablazos vecinos al mar; la de sierra, que comprende los flancos occidentales de la Cordillera

de los Andes, de topografía muy accidentada con algunos valles interandinos entre los 2000 y 4000 msnm; y la de selva, que corresponde a una pequeña zona en la cuenca del río Huancabamba, en el distrito de Cañaris.

El sistema hidrográfico lo constituyen un conjunto de ríos de corto curso y regular caudal variable, los que forman la Vertiente Occidental de los Andes, para desembocar en el Océano Pacífico. Entre los principales ríos que forman la cuenca hidrográfica del departamento figuran: el Río Chancay, Reque, Zaña y La Leche.

La actividad agrícola se desarrolla en dos tipos de explotación; en la Costa con un nivel más tecnificado y desarrollado, pero direccionada sobre todo a monocultivos de arroz y caña de azúcar; en la Sierra la agricultura posee un limitado desarrollo tecnológico y su producción se limita a satisfacer el auto consumo. Se cuenta con cinco valles agrícolas como son: Chancay - Lambayeque, Zaña, La Leche, Motupe y Olmos, teniendo el primero riego regulado por el reservorio Tinajones con una capacidad de 320 mmc, los cuatro restantes dependen de las bondades de la precipitación en la parte alta y media de la cuenca; todos estos valles abarcan una superficie agrícola de 188 244 Ha. que representa el 3,20 % de la superficie agrícola nacional y el 13.2% de la Superficie Agrícola Regional. El sector agrario Lambayecano aporta con apenas 0.8% al PBI nacional, mientras que su aporte a la formación del Producto Bruto Interno regional es de 16.2%; los factores limitantes para el desarrollo del sector son la escasez del recurso hídrico en las partes bajas de las cuencas y el deterioro de suelos agrícolas por efecto de salinidad y a la débil organización de los productores. Los cultivos predominantes son arroz y caña de azúcar y en menor medida están el maíz, hortalizas, las menestras y frutales de exportación con niveles de producción y productividad por debajo de las obtenidas en otros departamentos como: Lima, La Libertad, Piura y Arequipa.

Para la educación superior, la región alberga a las siguientes universidades: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; Universidad San Martín de Porres; Universidad de Chiclayo; Universidad Señor de Sipán; Universidad de Lambayeque; Universidad César Vallejo; Universidad

Católica Santo Toribio de Mogrovejo; Universidad Alas Peruanas; Universidad Privada Juan Mejía Baca.

La Provincia de Lambayeque se encuentra ubicada en el norte de la costa peruana, aproximadamente entre las coordenadas geográficas 5 28'36" y 7 14'37" de latitud Sur y 79 41'30" y 80 37'23" de longitud oeste del Meridiano de Greenwich, específicamente, en el noroeste y este de la región Lambayeque; al lado izquierdo del río Lambayeque a una altura de 18 m.s.n.m. y a 11,4 Km. de la ciudad de Chiclayo.

Limita por el Noroeste con Piura y Morropón, por el norte con Huancabamba – Piura, por el sur con Chiclayo y Ferreñafe, por el este con Jaén y Ferreñafe, y por el oeste con Océano Pacífico.

La provincia de Lambayeque está conformada política y administrativamente por 11 distritos rurales y un distrito urbano en calidad de capital de la provincia.

De estación muy marcada, el verano con poca presencia de lluvias, donde la temperatura se eleva hasta alcanzar los 34° C. el resto el año presenta un clima otoñal, con permanente viento y temperaturas que oscilan entre los 17° y 25° C. En general el Departamento presenta un clima benigno, con bajo porcentaje de humedad y con una media anual de 23° C.

Su extensión es de 11,217.36 km² es la más extensa del departamento, posee el 67.63% de la superficie departamental, por decreto del Gobierno Militar, se le recortó 2849 km², si se atiende a esa resolución su extensión sería de 8,368.36 km².

Su suelo tiene extensas planicies, de mayor dimensión que de las provincias de Chiclayo y Ferreñafe, la fertilidad de sus tierras es extraordinaria, sobre todo en Olmos, y Mórrope, pero de escasos recursos hídricos superficiales. Las planicies se ven interrumpidas por cerros rocosos no muy elevados. En Mórrope, se presenta una extensa depresión, que se aprecia en épocas de intensas lluvias como las de 1983, 1984, 1997 y 1998, por la formación de grandes lagunas de agua dulce. Sus valles principales con La Leche y Motupe., el de Olmos y Cascajal son pequeños.

Respecto a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados. (Estatuto de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque, 2014).

Hablar de la trayectoria de nuestra Primera Casa Superior de Estudios, es remontarnos al 17 de Marzo de 1970, fecha hasta que coexistieron en este departamento, la UNIVERSIDAD AGRARIA DEL NORTE con sede en Lambayeque, y la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAMBAYEQUE, con sede en Chiclayo. Ese día mediante el Decreto Ley No. 18179, se fusionaron ambas universidades para dar origen a una nueva, a la que se tuvo el acierto de darle el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, Teniente Coronel PEDRO RUIZ GALLO. Nacida así la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tuvo como primer Rector al Ing. Antonio Monsalve Morante (1970-1973).

Desde 2006, la Universidad ha entrado en un franco y sostenido proceso de desarrollo integral que le está permitiendo ponerse a la altura de las mejores universidades del país. Pues no sólo se ha podido cumplir con un ambicioso programa de construcciones sino que además y fundamentalmente, se viene dando gran impulso al mejoramiento académico, tratando de modernizar nuestra Universidad para ponerla a tono con las nuevas exigencias de una sociedad aceleradamente transformada por el formidable progreso científico y tecnológico que caracteriza nuestra época.

Otro aporte al fortalecimiento institucional fue la aprobación por unanimidad del estatuto de nuestra alma mater, por parte de la asamblea estatutaria, el nueve de octubre del presente año, dando así cumplimiento a lo establecido por la reciente Ley Universitaria N° 30220; del mismo modo su reconocimiento mediante Resolución Rectoral N° 1835- 2014-R.

La misión y visión sobre las cuales se inspira la labor de formación profesional académica, científica y humanística son:

❖ **MISIÓN:**

"Somos una universidad pública que crea, imparte, difunde conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; forma científicos y profesionales innovadores, éticos, críticos y competitivos, que participan activamente en el desarrollo integral y sustentable de la sociedad"

❖ **VISIÓN:**

"Somos una universidad líder en la formación humanista, científica y tecnológica en el norte del país".

La Universidad se rige por los siguientes principios:

- a) Búsqueda y difusión de la verdad.
- b) Calidad académica.
- c) Autonomía.
- d) Libertad de cátedra.
- e) Espíritu crítico y de investigación.
- f) Democracia Institucional.
- g) Meritocracia.
- h) Pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión.
- i) Pertinencia y compromiso con el desarrollo del país.
- j) Afirmación de la vida y dignidad humana.
- k) Mejoramiento continuo de la calidad académica.
- l) Creatividad e innovación.
- m) Internacionalización.
- n) El interés superior del estudiante.
- o) Pertinencia de la enseñanza e investigación con realidad social.
- p) Rechazo a toda forma de violencia, intolerancia y discriminación.
- q) Ética pública y profesional.

Tiene los siguientes fines:

- a) Preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad.

- b)** Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país.
- c)** Proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo.
- d)** Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social.
- e)** Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística.
- f)** Difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad.
- g)** Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país.
- h)** Promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial.
- i)** Servir a la comunidad y al desarrollo integral.
- j)** Formar personas libres en una sociedad libre.

Hoy nuestra primera casa superior de estudios, cuenta con catorce Facultades y treinta Escuelas Profesionales; Escuela de Post-Grado, Centro Pre Universitario, Centro de Aplicación para Educación Primaria y Secundaria; y un Centro Educativo Regional, que en convenio con el Gobierno Regional se ha puesto en marcha al servicio de Lambayeque; modernos laboratorios y bibliotecas especializadas en permanente actualización que coadyuvaran a formación académico profesional de sus estudiantes; del mismo modo ha iniciado el rediseño curricular de sus Escuelas Profesionales para ello ha aprobado el presupuesto que permitirá realizar estas tareas, así como las de definir una consultoría que permitirá guiar a cada uno de los que componen las comisiones curriculares de las 14 Facultades de nuestra Universidad.

1.2. Cómo surge el problema

1.2.1. Evolución Histórico Epistemológico

Hablar de la competencia discursiva oral, implica hacer un recuento histórico por la lingüística y la etnografía de la comunicación, y mencionar a dos figuras indiscutibles en estos campos: el lingüista Noam Chomsky y el etnógrafo Dell Hymes. Sus aportes dieron origen a lo que hoy se conoce como competencia comunicativa. Posteriormente, y desde el enfoque comunicativo, autores como Canale y Swain (1980), Bachman (1990), Pulido (2004), entre otros, asentaron algunos Modelos para el desarrollo de la competencia comunicativa, estableciendo como uno de sus subcomponentes la competencia discursiva.

La relevancia que tuvo la competencia comunicativa, fue partir de los trabajos del socioantropólogo Dell Hymes, por la década del 50, pero su génesis la encontramos en los estudios realizados por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, tras la publicación de su libro *Aspects of the theory of syntax*, en 1965, y a partir de esta fecha su posterior evolución.

Si bien, en un primer momento, todo apuntaba a que el concepto de competencia solo vinculaba el conocimientos que el hablante – oyente posee de su lengua, los estudios posteriores determinaron que no solo basta conocer las reglas gramáticas para hacer uso efectivo de la lengua nativa, sino que son necesarios otros factores socio-culturales esenciales del fenómeno del lenguaje: los factores sociales deben ser incluidos dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje. (Hymes, 1996, p.13).

Desde entonces, la competencia lingüística pasó a formar parte de una competencia más general y adecuada a lo que se trataba de explicar con ella: la competencia comunicativa.

A continuación, detallaremos los trabajos realizados por Noam Chomsky y Dell Hymes, referidos exclusivamente a La Competencia

Lingüística y Competencia Comunicativa, respectivamente; El Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain, El Modelo de Habilidad Comunicativa de la Lengua de Bachman, y La Competencia Comunicativa Integral de Pulido.

1.2.1.1. NOAM AVRAM CHOMSKY: LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.

La figura de Chomsky, es responsable del más fuerte remezón que experimentó la lingüística a partir de la década del 50, comparable quizá al producido a raíz de la aparición del Curso de Lingüística General de F. de Saussure. (Bernal, 1984, p.219).

En *Aspects of the theory of syntax* (1965), Chomsky respalda la expresión competencia lingüística en su teoría de la gramática generativa, que responde más a una gramática universal que particular, por la formulación explícita de los procesos creativos del lenguaje y sobre de la competencia del hablante-oyente, la gramática de una lengua. (p. 10).

En estructuras sintácticas, Chomsky (1956) define la lengua como un conjunto (en general infinito) de cadenas finitas de símbolos que forman parte de un “alfabeto” finito y que cada una de tales cadenas es una oración de una lengua (p.27).

La gramática de una lengua es un sistema de reglas que especifica el conjunto de oraciones de una lengua y asigna a cada oración una descripción estructural. La descripción estructural da en principio, cuenta completa de los elementos de una oración y de su organización y a las condiciones respecto al uso apropiado de una oración. La estructura, de una lengua es pues el conjunto de descripciones estructurales de una lengua. (Chomsky. 1956, p. 4).

En su opinión, prevalece más el estudio sobre la gramática de una lengua a la que considera como la representación del conocimiento

de una lengua por el hablante oyente que ha adquirido dominio de una lengua: representa el conocimiento que el hablante tiene de su lengua (Chomsky, 1956, p. 6), de su sistema de reglas.

Desde esa perspectiva, la gramática generativa se presenta como la descripción en los términos más neutros posibles, del conocimiento poseído por el hablante oyente y puesto en el discurso normal (Chomsky, 1956, p.4). Pretende ser la descripción de la competencia intrínseca del hablante – oyente ideal, es decir, del sistema de reglas subyacentes que domina y del que se vale en la actuación concreta (Chomsky, 1956, p.6). El conocimiento de una lengua, empieza a verse como una competencia y la gramática generativa (como descripción del conocimiento poseído por el hablante –oyente) se constituye como una teoría de ese conocimiento; es decir, de la competencia.

Lyons (1984) plantea que la gramática que construye el lingüista sobre el sistema en cuestión puede concebirse como un modelo de la competencia del hablante nativo y en la medida en que modela con exactitud propiedades de la competencia lingüística como la capacidad de producir y comprender un número indefinidamente grandes oraciones, sirve de modelo de una facultad o potencia de la mente (p. 200).

Respecto a la competencia lingüística, Chomsky afirma lo siguiente: la competencia lingüística (...) es entendida como el conocimiento que el hablante- oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa. (Chomsky, 1956, p. 6).

La competencia lingüística consta de un conjunto de reglas que el hablante ha construido en su mente al aplicar su capacidad innata para la adquisición de la lengua a los datos lingüísticos tomados del entorno durante su niñez. (Lyons, 1984, p.200).

Sobre la actuación, para Chomsky no es otra cosa más que el uso real de la lengua en situaciones concretas. Advierte que solo en la idealización, es la actuación reflejo directo de la competencia, pero

en realidad resulta obvio que no puede reflejar directamente a esta, pues cualquier testimonio del habla natural mostrará numerosos arranques en falso, desviaciones de las reglas, cambios de planes a mitad del camino y demás. (Chomsky, 1956, p.6); lo cual explica que conocer la gramática de la lengua nativa o nuestra primera lengua no nos excluye de las transgresiones que hagamos de esta.

Respecto a los estructuralistas, rechaza la definición del *langue*, de Saussure, como un mero inventario sistémico de unidades y propone volver a la concepción de Humboldt de la competencia subyacente como un sistema de procesos generativos:

La idea de que una lengua se basa en un sistema de reglas que determinan la interpretación de sus infinitas oraciones no tiene nada de original. Hace más de un siglo que fue expresada con relativa claridad por Wilhelm von Humboldt en su famosa pero raramente estudiada introducción a la lingüística general (Chomsky, 1956, p.1).

Tras esta aseveración, el pensador de Pensilvania quiere revivir la idea Humboldt, propuesta hace más de un siglo: medios finitos generan mensajes infinitos. Los medios en este caso son las reglas y el vocabulario; los mensajes son el ilimitado número de oraciones que un hablante nativo es capaz de entender. (Bernal, 1984, p.224).

Recordemos que Chomsky diferenciaba entre conocimiento intuitivo que el hablante posee sobre las reglas de su idioma- a lo que denominaba *competence*- y los enunciados que el hablante produce al aplicar estas estrategias- denominado *performance*. (Sánchez- Reyes. En Oro, Valera y Anderson, 2005, p.174).

La lengua en Chomsky no solo está dado como *langue*, sino ya como lo que es: un saber, una competencia. Asimismo, la *parole*, como una forma determinada de la lengua, sino como una ejecución, como realización de un saber hablar (Coseriu, 1992, p.14).

1.2.1.2. DELL HATHAWAY HYMES: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Tuvieron que pasar cinco lustros, desde la publicación de Estructuras sintácticas, del lingüista norteamericano Noam Chomsky, para que los etnógrafos J.J. Gumperz y D. Hymes, acuñaran la definición de competencia comunicativa, tras la publicación de su trabajo *The Ethnography of Communication*, publicado en 1964 en *American Anthropologist*, volumen 66, N° 6, parte 2 (Lomas, Ososo & Tusón, 1997, p. 15).

La creación de un concepto de competencia comunicativa se debe mucho a los lingüistas Chomsky (Chomsky, 1956) y Hymes (Hymes 1972 a, b), y su historia aún se puede remontar a la Grecia clásica, en donde la elocuencia y la oratoria eran cuestiones fundamentales de la educación –los cinco cánones de la retórica de Aristóteles son quizá el primer modelo de comunicación permanente. (Cardoso, 2011, p. 130).

Cuando Chomsky (1956) asevera que lo que concierne a la teoría lingüística es un hablante -oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea (p. 23), excluye lo que Hymes, en su definición sobre competencia comunicativa considera: factores socioculturales esenciales del fenómeno del lenguaje. (Hymes, 1972, p.13): (...) los factores sociales deben ser incluidos dentro de la concepción fenómenos del lenguaje. (Hymes, 1972, p.13).

Los cuestionamientos de Hymes a la teoría de Chomsky, se centran en los términos de competencia y actuación básicamente. Genera cierta incomodidad para el antropólogo como la adquisición de la competencia es también considerada como un proceso esencialmente independiente a los factores socioculturales. (Hymes, 1972, p. 16).

También en lo ideal, pareciera que la teoría de la actuación es la única que podría tener un contenido sociocultural específico; pero cuando se compara con la teoría del uso del lenguaje vemos que

está relacionada con subproductos psicológicos del análisis gramatical y no con la interacción social. (Hymes, 1972, p. 16).

Al definir Chomsky (1956) que la competencia responde al conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua y que la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas, sin la inclusión de factores socioculturales, hablante-oyente ideal, (p. 6) proyecta la imagen de un ser abstracto, aislado, casi un mecánico cognoscitivo, sin ninguna motivación y no la de una persona en un mundo social (Hymes, 1972, p. 17).

Resulta obvio que el plantear como objeto de estudio de la lingüística moderna, un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, fue un craso error. Se da prioridad a la estructura de la lengua (competencia) y se menosprecia el uso de esta (actuación); sin considerar que en la interacción de la vida social, no solo se afecta la actuación exterior sino también la misma competencia interna. La adquisición de una competencia tal, esta obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades, las motivaciones y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1972, p. 22).

La preocupación de Hymes, esta relaciona en “explicar cómo rápidamente el niño llega a producir y entender todas y cada una de las oraciones gramaticales de una lengua” y en esa explicación el factor social juega un papel muy importante.

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones y no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. (Hymes, 1972, p. 22).

Para Hymes (1972), el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuando si y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma, llegando a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

La competencia adquirida de esta forma, es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de la conducta comunicativa (Goffaman, 1956, p.447; 1963, p. 335; 1964, citado en Hymes, 1972, p. 22).

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla (Hymes, 1974). En ese sentido es entendido como el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipo-lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante oyente/escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas, Ososo & Tusón, 1997, p. 15).

Hymes (1984) hace una clasificación de la competencia comunicativa en el sentido que se refiere a la competencia lingüística y la competencia pragmática. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto seleccionar normas apropiadas de comportamiento comunicativo, variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente discursivo, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor , y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción (Lomas et al., 1997, p. 39).

1.2.1.3. MODELO DE CANALE Y SWAIN (1980 Y CANALE, 1983): Modelo de Competencia Comunicativa.

En el análisis que hacen sobre los fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, Canale y Swain coinciden en que la competencia comunicativa comprendía, la relación e interacción entre competencia gramatical o conocimiento de la regla, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento que rige la utilización de la lengua.

Dentro de la competencia comunicativa se incluyen también al competencia discursiva, bajo la que se encuentra la capacidad para cohesionar textos y la competencia estratégica, que incluiría las habilidades de todo usuario de hacer uso de recursos que activan los necesario procesos mentales y otras formas de comportamiento y actuación.

A diferencia de Hymes, plantean la siguiente clasificación:

- a) **competencia gramatical**, se refiere al dominio del conocimiento lingüístico y comprende el léxico, las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología;
- b) **competencia sociolingüística**, relacionada con la adecuación de las producciones al contexto y está integrada por las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, lo cual permitirá interpretar el significado social de los enunciados;
- c) **la competencia discursiva**, se refiere a los modos en que se combinan unidades gramaticales para formar textos, hablados o escritos, coherentes y completos; y por último,
- d) **la competencia estratégica**, relacionada con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden suplir carencias y lograr una comunicación efectiva (Canale 1983, p.77-79)

1.2.1.4. EL MODELO DE BACHMAN (1990): Modelo de la Habilidad Comunicativa de la Lengua

Bachman distingue dos competencias: la organizativa y la pragmática. La competencia pragmática merece atención especial ya que en el modelo de Canale y Swain no había sido tratada con tanta profundidad. Dentro de **la competencia organizativa** están la gramática y lo textual. A la **competencia pragmática** pertenecen la ilocutiva y la sociolingüística. Se puede apreciar que Bachman distingue la producción lingüística (gramatical) y textual (discursiva) de la pragmática, en la que se integran las intenciones comunicativas y las relaciones socioculturales de los usuarios de la lengua. La competencia pragmática persigue sobre todo la adecuación del conocimiento lingüístico al objetivo comunicativo del hablante (Bachman, 2003, p. 88)

1.2.1.5. PULIBO Y PÉREZ (2004): COMPETENCIA INTEGRAL.

Este autor parte de propuestas anteriores, pero las organiza y reformula algunos conceptos. Utiliza la expresión “competencia en el lenguaje” para referirse a la competencia comunicativa. En ella incluirá varios tipos de subcompetencias, que se referirán a distintos tipos de habilidades del hablante. Estas son: **competencia organizativa**, dominio de la estructura formal (vocabulario, morfología, sintaxis, elementos fonéticos y grafémicos); **competencia textual**, conocimiento acerca de la construcción del discurso (cohesión y organización retórica); **competencia pragmática**, incluye la competencia ilocutiva o dominio de los rasgos funcionales del lenguaje- funcionales ideacionales (habilidad para expresar ideas y emociones), funciones heurísticas (capacidad para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas), funciones imaginativas (capacidad para ser imaginativos) **competencia sociolingüísticas**, incluye distintas sensibilidades (sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, naturalidad o

cercanía a los rasgos característicos de la lengua, comprensión de referentes y figuras idiomáticas).

1.2.2. Evolución Histórico Pedagógica

Los estudios realizados en el campo de la lingüística y etnografía de la educación, sobre el conocimiento de la lengua y como funciona en un determinado contexto social, han sido plasmados dentro del proceso formativo del hombre. La enseñanza de la lengua en los colegio, se limita al conocimiento de las reglas gramaticales y querer formar con ello la competencia lingüística, algo esencial para lo que Chomsky denominó un hablante oyente ideal. Años después Dell Hymes demostró, desde el campo de la etnografía de la comunicación, que el conocimiento de las reglas gramáticas de una lengua, cualquiera que sea esta, no hace posible el desenvolvimiento de una persona en cualquier situación comunicativa, pues existen reglas sociales en el contexto cultural que van más allá que el conocimiento gramatical.

Esta forma de entender la lengua como instrumento de interacción y como hacemos uso de ella, hizo posible que se establecieran criterios en la enseñanza de la lengua. En Europa en el año 2001, se estableció un Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL); que describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lengua con el fin de utilizar una lengua para comunicarse así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua; del mismo define asimismo los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MCER, 2011).

El MCERL, es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas

del campo de la lingüística aplicada. Esta obra analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas , está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento fundamental tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación , dentro del campo de la lingüística (Deleito, 2011).

En América Latina, En el año 2005, el grupo del trabajo del área de educación del Proyecto Tuning América Latina, que conforman 14 países entre ellos el Perú, realizó una encuesta en la que fueron consultados un total de 5,496 personas vinculadas al campo de la educación, distribuidos en los siguientes grupos: académicos (418 personas), graduados (1471 personas), estudiantes (1755 personas) y empleados (312 personas); para establecer las competencias genéricas (CG) que debe poseer los profesionales latinoamericanos que se desempeñan en los campos de educación, pedagogía o ciencias de la educación.

El resultado de la consulta fue un listado final de 27 competencias genéricas. De las cuales cuatro fueron más valoradas; una de ellas es CG 06 Capacidad de comunicación oral y escrita.

En el año 2013, el mencionado grupo presentó a la propuesta del Meta-perfil de Educación, la cual tiene por objetivo *Formar profesionales en las dimensiones académicas, profesionales y sociales para el desempeño profesional en diversos contextos y funciones directivas, servicios públicos y privados, universidades, centros de investigación educacional y otras ocupaciones emergentes* (Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación, 2013, p. 21); y establece para el logro de este, competencias agrupadas en tres dimensiones: **profesional:** reúne aquellas competencias relacionadas con las características mayormente identificadas con el ejercicio profesional, que abren nuevas posibilidades de acceso al mundo laboral en diversos contextos; **académica:** considera aquellas competencias asociadas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, con un

enfoque crítico que le permite resolver problemas relacionados con su campo de actuación disciplinar y **social**: reúne aquellas competencias vinculadas con el desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, con un enfoque de formación y ejercicio ciudadano, respecto de derechos y desarrollo humano (p. 23)

La capacidad de comunicación oral y escrita, valorada tanto por académicos, graduados, estudiantes y administrativos, en la primera fase del proyecto Tuning para América Latina como una competencia genérica, queda establecida dentro de la dimensión profesional; y a la vez, es definida como la competencia que reúne el conjunto de habilidades y destrezas de comprensión y expresión de textos orales y escritos para lograr una comunicación eficiente y eficaz que permita al profesional actuar asertivamente en el ejercicio profesional (p.26)

Como se puede notar, el desarrollo de la competencia comunicativa es inherente al proceso formativo académico y profesional de los estudiantes de educación, pero también debe ser entendida que no es exclusiva de ellos.

1.2.2.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lengua con el fin de utilizar una lengua para comunicarse así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. [...] define asimismo los niveles de dominio de la lengua que permiten

comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MCER, 2011).

Está destinado principalmente a todas aquellas personas e instituciones (formales, no formales e informales) relacionados con la enseñanza de las lenguas (autoridades educativas, autores manuales, examinadores, formadores, profesores). Proporciona a los administrativos educativos , a los diseñadores de cursos , a los profesores, a los formadores de profesores , a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstas satisfagan las necesidades de sus alumnos.

El MCER (2011) para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

A. Las competencias lingüísticas

El esquema siguiente sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. Los profesionales que prefieran utilizar un marco de referencia distinto son libres, en este asunto como en cualquier otro, de hacerlo. En tal caso, deberían establecer la teoría, la tradición o la práctica que van a seguir. Aquí, nosotros distinguimos lo siguiente:

- a) La competencia léxica: es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo.
- b) La competencia gramatical: se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

- c) La competencia semántica: Comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:
- d) La competencia fonológica: supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad); la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones; entonación; reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión
- e) La competencia ortográfica: La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos
- f) La competencia ortoépica: A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente: el conocimiento de las convenciones ortográficas; la capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación; el conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación; la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

B. Las competencias sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

C. Las competencias pragmáticas

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

a) La competencia discursiva

La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. ***Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:*** los temas y las perspectivas; que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas; la secuencia «natural»: por ejemplo, temporal: Él se cayó y yo lo golpeé, como opuesta a Yo lo golpeé y él se cayó; relaciones de causa y efecto (o viceversa): los precios están subiendo, las personas quieren

salarios más altos; **la capacidad de estructurar y controlar el discurso** en función de: la organización temática; la coherencia y la cohesión; la ordenación lógica; el estilo y el registro; la eficacia retórica; el principio de cooperación (Grice, 1975): «realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes: la calidad (intente que su intervención sea verdadera); la cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más); la relación (no diga lo que no sea relevante); el modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad)». Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica y no debido a la incapacidad de cumplirlos.

La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo: cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.); cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.; cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.); cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

b) **La competencia funcional**

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada

iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas).

Las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las microfunciones se clasifican por categorías de la siguiente forma:

- **Ofrecer y buscar información factual:** identificar; presentar un informe; corregir; preguntar; responder.
- **Expresar y descubrir actitudes:** factual (acuerdo/desacuerdo); conocimiento (conocimiento / ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza); modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso); volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias); emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud); moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).
- **Persuasión:** sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.
- **Vida social:** atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.
- **Estructuración del discurso:** 28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.

- **Corrección de la comunicación:** 16 microfunciones.

Las macrofunciones son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo: descripción; narración; comentario; exposición; exégesis; explicación; demostración; instrucción; argumentación; persuasión; etc.

Esquemas de interacción

La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal, y la capacidad de utilizarlos. Las actividades comunicativas interactivas suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. Básicamente, forman pares como, por ejemplo, los siguientes: pregunta: respuesta; afirmación: acuerdo/desacuerdo;

Petición/ofrecimiento/disculpa: aceptación/no aceptación; saludo/brindis: respuesta.

(MCER, 2011, pp.106-120).

1.2.2.2. Proyecto Tuning América Latina

El dominio de la competencia comunicativa, establecida por el grupo del trabajo del área de educación del Proyecto Tuning América Latina, tiene relación con las habilidades de comprensión y expresión de textos orales, la capacidad de producir textos escritos y de comprender la lectura en los niveles inferencial, interpretativo y crítico-valorativo. Este dominio proporcionará al profesional la herramienta esencial para comprender y darse a comprender en el diálogo, la exposición, la argumentación, la descripción y las instrucciones (p. 26)

Para ello se establece una descripción de la competencia, configurándola en tres niveles de dominio. En cada nivel se establece tres indicadores y cinco descriptores. Cada nivel con sus respectivos indicadores

A continuación, describiremos cada nivel de dominio con sus respectivos indicadores y descriptores:

❖ **Primer nivel de dominio:**

Expresa sus ideas, juicios y conceptos con claridad, fluidez, coherencia y persuasión empleando adecuadamente diversos tipos de textos orales y escritos asumiendo una actitud crítica constructiva frente a su contenido, mostrando tolerancia con su interlocutor y respeto por las convenciones de intervención.

- **Primer Indicador**

Expresa sus ideas en forma verbal con claridad y persuasión, evidenciando tener capacidad de escucha, tolerancia y respeto en los contextos comunicativos en que interactúa lingüísticamente.

✓ **Descriptores**

- a) Muestra inseguridad hablar y al escuchar evidencia algunos niveles de dispersión.
- b) Se expresa verbalmente solo cuando se lo pide.
- c) Participa en diálogos cortos.
- d) Interviene en forma espontánea en conversaciones y escucha atentamente.
- e) Se expresa con seguridad, fluidez, claridad, espontaneidad y respeto.

- **Segundo indicador**

Comprende textos de distintos tipos, reconociendo las ideas principales y secundarias, infiriendo contenidos implícitos, para valorar el contenido de los mensajes escritos con eficiencia.

✓ **Descriptor**

- a) Lee con algunas dificultades de comprensión.
- b) Lee solo cuando se le monitorea.
- c) Lee comprendiendo el mensaje básico del texto.
- d) Identifica la organización de las ideas del texto e infiere significados subyacentes.
- e) Lee por cuenta propia identificando la organización interna y externa del texto, y valora críticamente su contenido.

- **Tercer indicador**

Produce textos escritos de distinto tipo relacionados con sus experiencias de aprendizaje, con sentido lógico y pensamiento reflexivo aplicando la normativa gramatical y ortográfica vigente

✓ **Descriptor**

- a) Se expresa por escrito con algunas dificultades gramaticales y ortográficas.
- b) Produce textos escritos referidos a sus aprendizajes, los revisa y corrige.
- c) Redacta con propiedad y coherencia textos de evaluación escrita e informes cortos.
- d) Distingue y usa adecuadamente las normas gramaticales y ortográficas básicas.
- e) Presenta textos escritos revisados y adecuadamente corregidos en las distintas situaciones de su aprendizaje.

❖ Segundo nivel de dominio

Usa reflexivamente el lenguaje para la generación de textos orales y escritos de calidad, aplicando estrategias y recursos apropiados para organizar las ideas, producir textos coherentes y aplica con pertinencia la gramática y la normativa ortográfica en diversos tipos de textos que produce.

- Primer Indicador

Se comunica en forma oral con claridad, fluidez y naturalidad expresando sus ideas con sentido lógico y pensamiento reflexivo en situaciones comunicativas académicas con incidencia en la utilización del lenguaje llano y las convenciones del diálogo.

✓ Descriptores

- a) Muestra capacidad de escucha y se expresa oralmente con espontaneidad, seguridad y pertinencia.
- b) Usa una entonación adecuada dando expresividad a sus mensajes verbales influyendo en la atención del oyente.
- c) Produce mensajes verbales claros en lo que se evidencia dominio de recursos expresivos sentido lógico.
- d) Ordena y da coherencia a la exposición de sus ideas revelando posesión de información académica.
- e) Expone con seguridad y pertinencia mensajes orales académicos.

- Segundo indicador

Procesa la información en los textos que lee, discriminando lo relevante y pertinente a sus propósitos de búsqueda,

haciendo uso de ella para construir los nuevos conocimientos que requiere su vida académica y profesional.

✓ **Descriptores**

- a) Reconoce el tema central y el propósito del autor del texto cuando la información no es amplia.
- b) Identifica las ideas básicas del texto y aplica categorías simples para dar significado a los textos que lee.
- c) Selecciona y organiza información de textos escritos.
- d) Sintetiza el significado del texto de diversas formas: resumen, cuadros, mapas
- e) Identifica los mensajes internos del texto y emite juicios de opinión.

- **Tercer indicador**

Redacta textos informativos, argumentativos y descriptivos aplicando la normativa gramatical y ortográfica vigente para expresar con coherencia, claridad y solidez sus conocimientos

✓ **Descriptores**

- a) Identifica las características externas de los textos y adecúa sus escritos de acuerdo a ello.
- b) Utiliza información diversa para redactar textos informativo aplicando la normativa ortográfica vigente.
- c) Reconoce, sabe ubicar y extrae información de diversas fuentes utiliza lo pertinente a redactar textos.
- d) Argumenta por escrito empleando un vocabulario variado pertinente.
- e) Realiza y presenta sus trabajos con coherencia, solidez corrección.

❖ Tercer nivel de dominio

Usa reflexivamente el lenguaje para la generación de textos orales y escritos de calidad, aplicando estrategias y técnicas para la comprensión y construcción de textos orales y escritos, procurando una expresión clara, fluida y coherente para favorecer la expresión oral y escrita de textos académicos y científicos.

- Primer Indicador

Posee habilidades lingüísticas comunicativas desarrolladas para un mejor desempeño personal y académico, lo que se revela en su adecuada capacidad de escucha y su eficiente y eficaz comunicación verbal.

✓ Descriptores

- a) Se expresa con seguridad, espontaneidad y confianza.
- b) Se expresa con seguridad espontaneidad, confianza, oportunidad y pertinencia.
- c) Planifica, organiza y presenta sus ideas con claridad al participar en exposiciones en el aula.
- d) Desempeña adecuadamente los roles de comunicación como relator, expositor y participante.
- e) Expone con coherencia y solidez mensajes orales académicos y científicos en forma pública.

- Segundo indicador

Usa el pensamiento reflexivo y crítico al interpretar, valorar y enjuiciar los contenidos de los textos que lee procesando la información para construir aprendizajes complejos y especializados.

✓ **Descriptores**

- a) Integra partes del texto para identificar la idea central del texto y hace inferencias de mediano nivel.
- b) Compara, contrasta y categoriza el contenido del texto para obtener la información que busca e infiere significados incrustados.
- c) Emplea alto nivel de inferencia para comprender e interpretar un texto valorando su contenido.
- d) Emplea conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto y lo evalúa críticamente.
- e) Evalúa críticamente el contenido del texto, establece hipótesis e inferencias empleando conocimiento especializado.

- **Tercer indicador**

Construye textos escritos de alta calidad expresando con coherencia, solidez y propiedad sus ideas, experiencias y argumentos utilizando las convenciones de la estructura y presentación de textos académicos y científicos.

✓ **Descriptores**

- a) Reconoce, sabe ubicar y extrae información de diversos tipos de material impreso como base de sus escritos.
- b) Redacta textos de divulgación general en los que expone con sus conocimientos respetando la normativa correspondiente.
- c) Maneja textos de comunicación académica (informes, monografías, artículos) en los que expone sus ideas con coherencia y corrección.
- d) Maneja textos de comunicación informativa y argumentativa para redactar textos académicos en los que expone sus ideas con coherencia y corrección.
- e) Produce textos científicos (monografías,
- f) tesis, artículos) respetando las convenciones de redacción y presentación.

(Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación, 2013, pp. 27-29)

Para efectos de nuestra investigación, excluirémos todos los aspectos relacionados a la competencia escrita y centraremos nuestra atención hacia el desarrollo de la competencia oral o como la hemos denominado competencia discursiva oral por estar enmarcada en teorías de las Sociolingüísticas, Pragmáticas y los Enfoques Socioformativo y Comunicativo.

1.3. Cómo se manifiesta y que característica tiene.

En el transcurso de la formación profesional de los discentes de educación, se revela un problema en el proceso docente educativo: los estudiantes presentan limitaciones en el desarrollado la competencia discursiva oral.

Dicha afirmación se manifiesta cuando en situaciones comunicativas autogestionadas (exposiciones, conferencia, charla, discurso) o plurigestionadas (tertulias, diálogos, entrevistas conversación, debate) se cometen errores ortológicos; las transgresiones al idioma o vicios de la lengua del tipo fonético, morfológico sintáctico son frecuentes, el vocabulario es escueto pobre en matices y significado; utiliza vocablos superfluos que no contribuyen a dar más claridad a su expresión; la organización textual y discursiva carece de una secuencia y a la vez desconoce las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia al discurso. Estas características corresponden a la dimensión lingüística textual

Respecto a la Dimensión Situacional Comunicativa, el uso del lenguaje es inadecuado al contexto discursivo, a las características del público y al tiempo asignado; las estrategias utilizadas durante el discurso no permiten captar la atención ni mantener el interés del público durante su desarrollo;

le son indiferentes las reacciones de sus interlocutores u oyentes, por lo tanto, no sorprende o motiva al auditorio introduciendo una anécdota, un elemento de humor variando de algún modo el discurso.

Referente a Dimensión Discursiva, desaprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos; durante el desarrollo del discurso introduce elementos semánticos que contradicen un contenido establecido previamente; hay una desarticulación entre la información que contenido del texto y el tema central; los elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto son inexistentes, los mecanismos de cohesión textual utilizados no le permiten recuperar la información y reducir la redundancia; durante el desarrollo del tema no incorpora nuevos elementos (remas) que asegure el grado de continuidad; el uso de marcadores que introducen operaciones discursivas particulares es muy parco y del mismo modo el empleo de conectores metatextuales,

Relacionado con la Dimensión Estratégica, los enunciado selecciones no corresponden al género considerado apropiado y la su clasificación no guarda relación con su base textual; los elementos comunicativos elegidos no se adaptan a los modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación; los recursos expresivos empleados no provocan ningún efecto estético y persuasivo en el receptor.

Relativo a la dimensión No Verbal, emplea un volumen constante durante toda la exposición; sus movimientos corporales no poseen un valor comunicativo; sus gestos, manera y posturas no varían según el tipo de evento o la ocasión; su comportamiento es inadecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo; posa su mirara en uno de los oyentes en particular.

Concerniente a las Relaciones Interpersonales, da órdenes o realiza preguntas indiscretas incomodando al público; proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; carece de un modo atractivo y motivador para exponer un tema; la información que proporciona no es de mayor interés e importancia para el oyente; hace lucir las ideas menos atractivas y minimiza las más importantes; el discurso no sigue un orden preestablecido; el nivel de profundidad del tema y los conocimientos

previos del destinatario no son tomados en cuenta al momento de seleccionar el tema; en su expresión no es notorio el uso de modalidades de frase, modos verbales o modalidades que expresen el grado de incertidumbre, probabilidad, modalidades apreciativas o expresivas.

Teniendo como base los planteamientos anteriores, se formula el enunciado interrogativo, que configura la pregunta de investigación, en los términos siguientes:

-¿Cuál es la configuración de un Proyecto Formativo para el Desarrollo de la Competencia discursiva Oral en los Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, 2016?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

- Diseñar un proyecto formativo para desarrollar la competencia discursiva oral en los estudiantes de la Escuela Profesional Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, 2016.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de dominio de competencia discursiva oral mediante un cuestionario dirigido a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNPRG.
- Estructurar el modelo teórico científico del estudio, mediante la consulta de fuentes bibliográficas y electrónicas y la interrelación con el problema de estudio.
- Estructurar proyecto formativo para desarrollar la competencia discursiva oral, mediante módulos y secuencias didácticas.

- Validar la propuesta de solución al problema, mediante la técnica juicio de expertos.

1.5. Objeto de estudio

- Competencia discursiva oral

1.6. Campo de acción

- Proceso enseñanza aprendizaje

1.7. Metodología

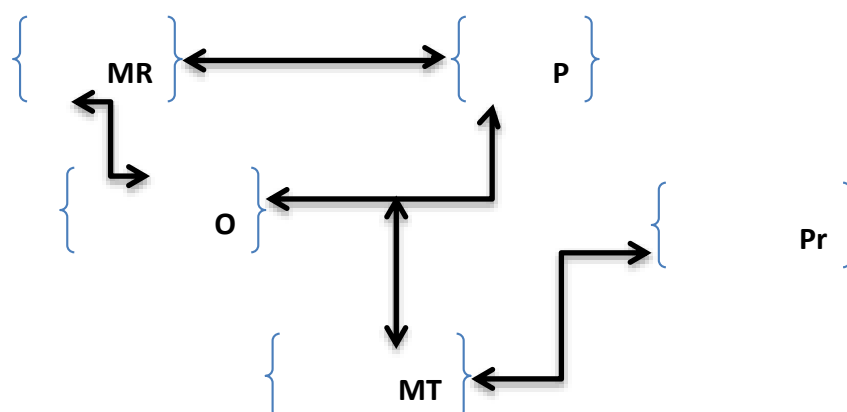
1.7.1. Tipo y nivel de investigación

La presente es una investigación propositiva, por las siguientes razones:

- Cumple con el objetivo cognoscitivo de la ciencia, en el sentido que se diseña una propuesta, para solucionar un problema.
- Relaciona una variable independiente, estímulo o solución con una segunda dependiente o problema.
- Valida una propuesta, en el nivel de expertos, entendida como un conjunto de normas, para resolver un problema.
- Se configura a partir de un modelo teórico en su interrelación con un problema, que sirve para estructurar la propuesta de solución.
- Posee los criterios de verdad semántica y holística, en el sentido de coherencia lógica y contextualización.
- Subsume los procesos descriptivo y explicativo.

1.7.2. Diseño de investigación

Esquema 1 Diseño de investigación



Donde

MR : es el mundo real

P : es el problema identificado

O : es el estudio del mundo real y del problema

MT : es el modelo teórico estructurado

Pr : es la propuesta de solución al problema

1.7.3. Población y muestra

Población: 1213 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación matriculados en el año académico 2016-II.

Cuadro 1 Población estudiantil en la Escuela Profesional de Educación. Año académico 2016 II

ESCUELA PROFESIONAL DE	CARRERAS PROFESIONALES Y ESPECIALIDADES	N° DE ESTUDIANTES
	Carrera Profesional de Educación Inicial	207
	Carrera Profesional de Educación Primaria	201
	Especialidad de Lengua y Literatura	215
	Especialidad de Matemática y Computación	128

	Especialidad de Ciencias Naturales	111
	Especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía	109
	Especialidad de Educación Física	122
	Especialidad de Idiomas Extranjeros	120
	TOTAL	1213

Fuente: Oficina de Asuntos Académicos Fachse – UNPRG, 2016

Muestra: 601 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación matriculados en el año académico 2016-II.

En el tratamiento estadístico de la muestra se han empleado las siguientes fórmulas y parámetros estadísticos:

Fórmula:

❖ Muestra inicial

Ecuación 1 Muestra inicial

$$n = \frac{Z^2 \cdot pq}{E^2}$$

Dónde:

n= Muestra inicial

Z=Nivel de confianza

p= Probabilidad de éxito

q= probabilidad de fracaso

E= nivel de precisión

❖ Muestra de ajuste

Ecuación 2 Muestra de ajuste

$$n_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Dónde:

N= Población

n_0 = Muestra ajustada

n= muestra total.

Parámetros

Z=95%

p= 60%

q= 40%

E= 5%

1.7.4. Materiales , técnicas e instrumentos de recolección de datos

Cuadro 2 Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica según su naturaleza.	Modalidad	Instrumento	Explicación
Análisis de contenido.	Análisis documental.	Formato de análisis	Para realizar la validez de constructo, del proyecto formativo para el desarrollo de la competencia discursiva oral, en el sentido de juzgar su coherencia lógica.
Juicio de expertos.	Valoración documental.	Ficha de análisis	Para analizar el proyecto formativo para el desarrollo de la competencia discursiva oral, y realizar correcciones, que mejoren su estructura.
Observación.	Directa e indirecta.	Formulario de registro.	Permite recolectar información referida a la competencia discursiva oral, tanto de manera directa como indirecta.

Cuestionario.	Cuestionario	Cuestionario sobre competencia discursiva oral	Mediante el Cuestionario, se recolecta información, referida a las competencia discursiva oral
---------------	--------------	--	--

Fuente. Elaboración propia

1.7.5. Métodos de investigación

Los métodos que se utilizan en el estudio, entre otros son los siguientes:

- **Método Inductivo:** permite partir de hechos concretos para formular abstracciones.
- **Método de la abstracción:** ayuda a captar los detalles del problema tanto evidente como lógico.
- **Método Deductivo:** permite obtener conclusiones y elaborar sugerencias a fin de contribuir a superar el deficiente conocimiento y utilización de técnicas.
- **Método Modelado:** permite diseñar la propuesta del proyecto formativo para desarrollar la competencia comunicativa oral.
- **Método Lógico- Histórico:** útil para estudiar el desarrollo del objeto de estudio en su devenir y relaciones.

1.7.6. Análisis estadísticos de los datos

Para procesar la información se va hacer uso de la estadística descriptiva e inferencial que a continuación se detalla:

A. Frecuencia porcentual

Ecuación 3 Frecuencia porcentual

$$\% = \frac{f_i(100)}{n}$$

Dónde:

% = Porcentaje.

f_1 = Frecuencia.

n = Muestra.

100 = valor constante.

B. Medidas de Tendencia Central

Ecuación 4 Media Aritmética

$$X = \frac{\sum f_1 X_1}{n}$$

Dónde:

X = Promedio.

Σ = Sumatoria.

f_1 = Frecuencia.

X_1 = puntaje o valores.

n = muestra.

C. Medidas de Dispersión o Variabilidad

- Varianza:

Ecuación 5 Varianza

$$S^2 = \frac{\sum f_1 (X_1 - X)^2}{n}$$

Dónde:

S^2 = Varianza.

Σ = Sumatoria.

f_1 = frecuencia

X_1 = Puntajes o valores.

n = muestra.

X = media aritmética

- **Desviación Estándar:**

Ecuación 6 Desviación Estándar:

$$S = \sqrt{\frac{\sum f_i (X_j - X)^2}{n}}$$

Dónde:

S = desviación estándar.

Σ = sumatoria.

f_i = frecuencia.

X_i = puntajes o valores.

X = promedio

n = muestra

- **Coeficiente de variabilidad**

Ecuación 7 Coeficiente de variabilidad

$$C.V. = \frac{S}{X} (100 \%)$$

Dónde:

C.V. = Coeficiente de variabilidad.

S = Desviación estándar.

X = promedio.

100 = Valor porcentual.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO RESPECTO A LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL Y EL PROYECTO FORMATIVO

2.1. Antecedentes

Existe exigua literatura sobre trabajos de investigación en cuanto al desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación superior universitaria. En contraste a ello, se puede encontrar informes a nivel de tesis de maestría y doctorados sobre la expresión oral en la educación básica, tanto en el nivel parvulario o inicial como en el nivel primario y secundario. La mayoría de ellos realizados por maestrantes o magísteres de universidades españolas.

De los menudos estudios que guardan relación con nuestra investigación, podemos, mencionaremos aquellos que tengan como problemática la competencia comunicativa oral, la expresión oral y la competencia de comunicación oral, por estar directamente relacionadas con la nuestra.

2.1.1. España

Bolívar, A., Dávila N., Fernández, M., Galván, I., González-Betancor, S., López, L., Suárez, H., Verano, D., Dorta-González, P. (2010), presentaron el proyecto de innovación educativa “Evaluación y Fomento de la Competencia de Comunicación Oral de los Estudiantes Universitarios”, el mismo que fue financiado, en parte, por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En esta propuesta se presenta la experiencia destinada a fomentar y evaluar la competencia de comunicación oral en estudiantes universitarios de grado. Con esta finalidad y teniendo como objetivo la mejora de la empleabilidad se hace necesario promover acciones formativas en habilidades comunicativas. Lo novedoso del proyecto es que se enmarca en el Torneo 10 en 5 “Idea de Negocio”. El torneo consiste en presentar en equipo una idea de negocio en 5 minutos, apoyándose en 10 imágenes estáticas.

Las conclusiones que se pueden esbozar de esta propuesta de innovación, “Torneo 10 en 5”, como actividad formativa, son las siguientes:

- ❖ El propio formato de exposición al que se deben ajustar los participantes del Torneo 10 en 5 es una herramienta de comunicación oral original y creativa. Hemos conseguido aplicar en la Universidad un formato de presentación muy parecido a lo que se está exigiendo en el mercado laboral.
- ❖ Hemos trasladado la experiencia de la empresa y de los negocios al ámbito académico, con el objetivo de que la Universidad cumpla con el papel de formar a los estudiantes en las competencias de comunicación exigidas en el mercado laboral. Dentro del contexto empresarial, los clientes y los inversores son muy exigentes a la hora de dedicar tiempo a escuchar la presentación de nuevos productos y nuevos negocios.
- ❖ Ha propiciado que el estudiante tome un papel activo dentro de su proceso de formación. Al ser una actividad voluntaria no relacionada con la evaluación de una materia concreta, se ha logrado que los participantes decidan libremente si quieren poner a prueba sus competencias de comunicación. Participar en el Torneo ha sido para ellos un reto personal dentro de sus motivaciones como individuos, sin tener una contraprestación directa en los criterios de evaluación de una asignatura. Esto implica que el estudiante pasa a jugar un rol proactivo en su proceso de formación, donde no solamente se ajusta a cumplir con los objetivos marcados en un proyecto docente, sino que se preocupa de adquirir competencias necesarias para el mercado laboral que mejoran su empleabilidad, más allá de que esto se vea reflejado o no en su certificado de notas.

(Bolívar, A., Dávila N., Fernández, M., Galván, I., González-Betancor, S., López, L., Suárez, H., Verano, D., Dorta-González, 2010, pp. 25-26)

2.1.2. Venezuela.

Peña, J. (2005), en su proyecto de investigación “La Competencia Comunicativa Oral en los Estudiantes Universitarios”, realiza un estudio en la que participaron 10 estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica Integral, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes de Venezuela. El propósito de la investigación era comprobar la siguiente hipótesis: “la lectura en el aula de clase, a través de diferentes estrategias elaboradas sobre la base de principios didácticos, mejora la competencia comunicativa oral”.

En este proyecto de investigación se concluye lo siguiente:

- ❖ Se pudo comprobar que, si el estudiante descubre el papel de la lectura en su formación como usuario competente de la lengua, leerá no sólo para la presentación de un examen, sino que también lo hará de manera sistemática para su desempeño académico.
- ❖ Un programa de lectura sostenido, basado en principios didácticos que lo orienten, en el cual se exponga lo leído, se opine, se discuta y se obtengan conclusiones, así como el acompañamiento del docente, son recursos invalorable para mejorar la competencia comunicativa oral de los participantes.
- ❖ Si bien es cierto que el vocabulario que utilizan los estudiantes es producto del entorno inmediato, también es cierto que, mediante la lectura de diferentes géneros textuales, ellos tienen la posibilidad de ampliarlo y aprender a usarlo de acuerdo con el contexto académico.

- ❖ En este estudio quedó demostrado que un estudiante que lee, analiza, comparte con sus compañeros y tiene un docente como guía, avanza positivamente en el uso de la lengua. Esto se comprobó en las intervenciones de los estudiantes al final del semestre, en las que se pudo apreciar descripción, argumentación y narración.
 - ❖ Finalmente, se puede afirmar que la mayor responsabilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes recae sobre el docente, tal como quedó demostrado en este estudio. De ahí se puede señalar que estos resultados podrían contribuir a repensar la utilización de la lectura en los espacios escolares.
- (Peña, 2005, p. 50)

2.1.3. Chile

Roldán, E. (2003-2004), publica en la revista electrónica: documentos lingüísticos y literarios UACH, un artículo sobre un estudio realizado con 53 estudiantes de la Facultad de Filología y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (UACH), para establecer las posibles causas que determinan la poca soltura de expresión oral. En dicho estudio se concluye que:

- ❖ Los alumnos sienten la necesidad de mayor dedicación a la comunicación interpersonal con los profesores, lo que permitiría explotar la comunicación formal e informal en el contexto adecuado.
- ❖ Disposición de los alumnos a interrogantes que exijan respuestas con argumentos, a la estimulación de reflexión individual y sobre todo a la realización de discusiones formales en la sala de clases.
- ❖ Interés por parte de los alumnos por aprender a usar óptimamente los recursos del lenguaje oral para evitar el uso de comodines léxico –gramaticales.

- ❖ Disposición de los alumnos a ser corregidos en sus presentaciones orales y a desarrollar temas que den opción de interés personal en sus disertaciones.
- ❖ Que el profesor maneje la sonrisa como señal que actúa disminuyendo las tensiones y el nivel de ansiedad de los alumnos.

(Roldán, 2003-2004, p. 32)

2.2. Teorías científicas

2.2.1. Etnografía de la Comunicación de Dell Hymes

Si bien la etnografía existe desde siempre como práctica entre los historiadores (ya la practicaban Herodoto y los cronistas de Indias), la etnografía de la comunicación surge como disciplina en 1962 cuando Dell Hymes define como su objeto de estudio las situaciones y usos, los patrones y funciones del habla como una actividad en sí misma (Álvarez, 2011, p. 37). Parte de los trabajos que habían realizado investigadores como Boas, Sapir y Malinowsky, quienes habían demostrado, la relación entre la lengua y la cultura (Lomas et al., 1997, p. 38).

La reacción de Hymes hacia las teorías formalistas del lenguaje y hacia el modelo de gramática generativa chomskiano, fue por excluir lo social de la competencia que adquiere el hablante –oyente en una comunidad homogénea y darle prioridad al estudio de la descripción del conocimiento poseído por el hablante –oyente. La idea del etnógrafo era rescatar justamente al lenguaje en uso, a través de una serie de consideraciones respecto del contexto (Forgotten, 2007, p.1).

Lomas (1997), considera que el interés de la etnografía de la comunicación reside que sitúa en su justo lugar las habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de

manera competente, es decir adecuada, en cualquier situación (p. 40).

Dichas habilidades no hacen gala del conocimiento de la lengua que como hablante –oyente ha adquirido y del cual hace uso en una situación concreta dentro de una comunidad homogénea. Sino al ser la lengua un conjunto de opciones ligadas al contexto y que tienen un significado social (Gumperz, 1986. Citado por Lomas et al., 1997, p. 35), el conocimiento del código – la competencia lingüística- queda integrado junto con la competencia y deja de ser una sola abstracción. Asimismo, el conocimiento de la normativa adquiere sentido ya que cualquier individuo ha de saber que, en determinadas situaciones y para conseguir ciertas finalidades, su utilización de la lengua, ya sea oral o escrita (especialmente si es escrita), deberá adaptarse a las normas académicas sí que quiere que su actuación comunicativa sea feliz (Lomas et al., 1997, p. 38).

La etnografía de la comunicación se presenta como la expresión que agrupa a los términos etnolingüística, sociolingüística, psicolingüística:

“Si no escogimos entre términos tales como etnolingüística, sociolingüística y psicolingüística, es porque creemos que un enfoque adecuado de los muchos problemas antropológicos, psicológicos y sociológicos que invaden el campo de la lengua debe sentar un fundamento que tenga características que tales términos en sus sentidos más peculiares y útiles nos sugieren” (Hymes, 1964, Citado en Gravin y Lastra de Suarez, 1984, p. 50).

Para Villalobos (1999) el trabajo del etnógrafo dirige su atención hacia la interpretación contextual y cultural. Se centra en lo que le hablante necesita conocer para comunicarse apropiadamente en una comunidad discursiva, y en cómo se adquiere y utiliza este conocimiento. La etnografía de la comunicación considera el lenguaje como ubicado dentro de una cultura, pero reconoce la necesidad de analizar el código en sí mismo y el proceso cognoscitivo de sus hablantes y oyentes (En Álvarez, 2011, p. 38).

Teóricamente, y en forma acotada, se puede decir que la etnografía de la comunicación es una composición teórica orientada a aprehender los datos del contexto asociados al lenguaje, más precisamente al habla (Forgotten, 2007, p.1).

Dell Hymes, establece las características que debe tener un enfoque adecuado de los problemas de la lengua.

a) Primeramente, tal punto de vista no puede tomar por separado los resultados de la lingüística, la sociología, la psicología, la etnología, tal como se presentan aisladamente y buscar- correlacionados- aunque este trabajo tenga cierta utilidad. Debe llamar la atención sobre la necesidad de obtener datos recientes y de investigar directamente el uso de las lenguas en contextos no lingüísticos, hasta discernir las pautas propias de la actividad del hablar, pautas que escapan a estudios aislados de gramática, de personalidad, de religión, de parentesco, y otros semejantes, puesto que cada uno abstrae las pautas de la actividad lingüística y las enfoca dentro de algún otro marco de referencia (Garvín et al, p. 51).

b) Segundo, tal enfoque no puede tomar la forma lingüística, un código dado del habla misma, como marco de referencia. Debe tomar una comunidad como contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal manera que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar solo como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad (Garvín et al, p. 51).

En ese sentido, y el mismo Hymes lo dice, no es la lingüística sino la etnografía – no la lengua, sino la comunicación- la que debe proveer el marco de referencia dentro del cual se debe describir el lugar de la lengua en la cultura y la sociedad (Garvín et al, p. 51).

A grandes rasgos, puede señalarse que el objeto de estudio de la etnografía de la comunicación es la competencia comunicativa, es decir lo que el hablante debe saber para poder comunicarse apropiadamente en una comunidad dada. El campo de estudio de esta disciplina es la comunidad de habla que se define, como vimos, más por compartir la producción e interpretación de normas de comunicación que por compartir un código (Álvarez, 2011, p. 38).

El esquema de Dell Hymes, tiene dos formulaciones, una que es de 1964, en la que Hymes estableció lo que llamo etnografía del habla, y la define como el estudio del lenguaje tal y como se presenta en la vida de una comunidad lingüística concreta. Y otra que es de 1971, en la que se define una etnografía de la comunicación. Los dos modelos siguen las mismas pautas en líneas generales. Lo que sucede es que la etnografía de la comunicación es un modelo más elaborado, más complejo, que proporciona un marco conceptual sumamente rico e integrativo (Reynoso, 2007, p.24).

2.2.1.1. Conceptos básicos

Comunidad comunicativa, repertorio comunicativo y competencia comunicativa, constituyen una aproximación a la matriz teórica de la etnografía de la comunicación. A continuación definimos cada una de ellas.

2.2.1.1.1. Comunidad comunicativa

Para Forgotten (2007), el concepto de Comunidad Comunicativa, a la luz de diferentes autores, puede ser definida en función de los siguientes puntos:

- a) Se entiende a una comunidad de comunicativa como una unidad que complementa el lenguaje y la estructura social a través del planteamiento normativo compartido del uso del lenguaje y se encuentra delimitada comunicativamente con sus otras comunidades circunvecinas.

- b)** Los miembros de una comunidad comunicativa deben compartir al menos una variedad de lenguaje.
- c)** La delimitación que se hace de una comunidad dependerá del grado de abstracción que el investigador desee utilizar. Empero existen criterios claros referidos a un estudio culturalista como el que sugiere Hymes, por ejemplo, al referirse a la comunidad como “una unidad circunscrita, caracterizada por una localización común y por la interacción primaria (Prieto, 1980, p.11).
- d)** Existen comunidades que se pueden identificar como fuertemente encapsuladas (hard-shelled) o débilmente encapsuladas (soft-shelled), este se representa como otro criterio (de corte informal) para delimitar una comunidad.
- e)** Existe una matriz de comunicación en la comunidad, determinada por la totalidad de los roles comunicativos de la misma. Estos roles determinan la posición que tiene el hablante dentro de la comunidad en cuestión.
- f)** Existen variaciones dentro de la comunidad que se identifican estructuralmente, a nivel cultural, como dialectales, y funcional, o sistémicamente a nivel social, como superpuestas. Éstas se encuentran remitidas a las variedades del repertorio comunicativo en un nivel más social que engloba a todos los hablantes (a un nivel de langue, al fin y al cabo). El epíteto de estructural para la variedad dialectal se relaciona con el formalismo asociado al vernáculo de la variedad al que se refiere Gumperz, mientras que el apelativo de funcional, antes bien sistémico, se refiere a la utilización del lenguaje en uso (Gumperz 1964, 1984; Fishman, 1982; Saville-Troike, 1982.; Hymes, 1977).
- g)** Los hablantes particulares poseen, desde el punto de vista estructural-formal, un campo de lenguaje (language field), referido al conocimiento que tiene una persona sobre las formas de habla (forms of speech) que le permiten moverse dentro de determinados grupos. En lo que se refiere a la normatividad

performativa, es decir, las implicancias pragmáticas del lenguaje, los hablantes poseen, un campo de habla (speech field), entendido como los patrones de interacción conversacional o de habla, se trata, a fin de cuentas, de los reguladores sociales de la parole. La conjugación del campo de lenguaje y del campo de habla denomina red de habla o, más bien, red comunicativa, que es lo que le permite al hablante operar en los distintos escenarios donde interactúa.

- h) Finalmente, se debe considerar a la comunidad desde una perspectiva culturalista, es decir, que su definición incluya no sólo parámetros lingüísticos o sociolingüísticos, sino que también albergue un conocimiento, un comportamiento y un mundo material compartido (En Forgiven, p. 4)

2.2.1.1.2. Repertorio comunicativo

El repertorio comunicativo tiene dos antecedentes conceptuales: el repertorio lingüístico y el repertorio de habla, referidos, como en el caso anterior, a lo formal y a lo realizativo, respectivamente. El epíteto de comunicativo resalta la integración de ambas dimensiones y se puede definir en función de los siguientes elementos (Forgotten, 2007):

- a) El repertorio se encuentra referido a las distintas formas lingüísticas, medios o recursos verbales diferenciados, para satisfacer las necesidades interaccionales de una comunidad comunicativa determinada, esto se puede dar a nivel de distintos tipos de lengua, como en una comunidad multilingüe; a nivel de dialectos, clasificados eminentemente como geográficos; a nivel de registros, generalmente oscilantes entre lo formal y lo informal; y en las diferencias observadas en el habla asociada a variables como la edad, el sexo, la diferencia de estatus, las diferencias en la relación entre los hablantes, sus metas de interacción y los escenarios en que la comunicación se ejecuta; se consideran también como parte del repertorio las hablas

especializadas, como las hablas religiosas, profesionales, los códigos secretos, el habla imitativa, el lenguaje de silbidos o golpes, las variedades usadas por extranjeros, el habla de los niños y el habla con las mascotas. Además, se incluyen los canales de comunicación, oral o escrito.

- b)** En un primer nivel de análisis el repertorio comunicativo de un grupo cuenta con una determinada cantidad de lenguas (generalmente es una sola).
- c)** En un segundo nivel de análisis el repertorio comunicativo cuenta con una determinada cantidad de variedades (de lengua). Las variedades se identifican como diferencias sistemáticas o de patrones en las formas de lenguaje y uso, que son reconocidas por los hablantes nativos, como entidades lingüísticas distintas” (Saville– Troike, 1982:60). Por lo demás, la variedad puede ser identificable a partir de las diferencias fonológicas, gramaticales o léxicas, como los dialectos.
- d)** El repertorio comunicativo incluye en un tercer y cuarto nivel de análisis, a saber: las nociones de código y estilo respectivamente. Éstas se definen a continuación: El código se refiere a las diferentes lenguas o variedades de una misma lengua. El estilo se entiende como las variaciones de los recursos antes mencionados en función de las normas de uso y ordenamiento distintas del estándar. Una lengua posee, al menos, tres niveles de estilo: el formal o educado, el coloquial y el vulgar o slang. Las restricciones de co–ocurrencia se refieren, especialmente, a la seriedad o solemnidad de ciertas situaciones (Ibíd.). Ahora bien, y siguiendo lo anterior, el estilo se puede definir, en términos labovianos, como el grado de cuidado que un hablante da a su pronunciación (Labov, 1983:235–324).
- e)** El repertorio comunicativo incluye, además, todo lo que se refiere a las condiciones que gobiernan la elección de las variedades, códigos y estilos.

- f) Ahora bien, tanto el código como el estilo poseen reglas de intercambio que les son propias, variaciones que se correlacionan directamente con la determinación del dominio.

2.2.1.1.3. Competencia comunicativa

El estudio etnográfico del uso del lenguaje aspira a describir el conocimiento que necesita y exhiben los participantes en la interacción verbal para comunicarse con éxito. Competencia comunicativa es el término empleado por Hymes (1972) para asignar esta especie de compleja pericia de los hablantes, que inclusive, pero también supera, a la competencia de Chomsky (1965) (Hymes, 1982) (citado en Duranti, p. 242).

Hymes sugiere que para un enfoque adecuado de la competencia deben distinguirse cuatro aspectos o parámetros de la comunicación determinantes:

- a) **El Potencial Sistemático:** Si, y en qué extensión, algo no está comprendido aún y, en cierto sentido, no sabido aún; es decir si, y en qué grado, es viable. Esto se refiere a los aspectos psicolingüísticos de la persona, como son la limitación de la memoria, los mecanismos perceptivos, efectos de algunas propiedades de la psique como el anidamiento, el anclaje, el bifurcamiento y otras similares.
- b) **La Adecuación:** Si y en qué medida algo es posible en cierto contexto, si es eficaz, es decir apropiado. Esto se asocia con la performance y su aceptabilidad. Los juicios que se hagan sobre lo apropiado pueden ser asignados dentro de diferentes esferas que viajan entre las dimensiones de cultural a lo lingüístico. Para la etnografía de la comunicación las esferas adecuadas son las que se producen en la intersección de dichas dimensiones.
- c) **La Posibilidad:** Si, y en qué medida, algo es posible; es decir sí, y en qué grado, algo es formalmente posible, según los medios de instrumentación de los que se disponga. Esta formulación

tiene una partida relacionada con el estudio de la gramática que bien puede ser extrapolable a los contextos culturales.

- d) La Ocurrencia:** Si, y en qué medida, algo es hecho. Esto se refiere a la capacidad que tienen los hablantes para predecir conductas comunicativas en función del conocimiento que estos tienen de las pautas comunicativas.

Ampliando un poco más la definición de competencia, Saville–Troike (1982), considera una serie de conocimientos compartidos que deben tener uno o más hablantes para poder relacionarse con un determinado entorno social de manera apropiada. Estos son definidos como los componentes de la comunicación:

a) Conocimiento lingüístico:

- i. Elementos verbales.
- ii. Elementos no verbales.
- iii. Patrones de elementos en eventos de habla particulares.
- iv. Rango de posibles variantes (en todos los elementos y en su organización).
- v. Significado de las variantes en situaciones particulares.

b) Habilidades de interacción:

- i. Percepción de figuras sobresalientes en situaciones comunicativas.
- ii. Selección e interpretación de formas apropiadas para especificar situaciones roles y relaciones (reglas para el uso del habla).
- iii. Normas de interacción e interpretación.
- iv. Estrategias para alcanzar objetivos.

c) Conocimiento cultural:

- i. Estructura social.
- ii. Valores y actitudes.
- iii. Mapa / esquema cognitivo.

- iv. Procesos de enculturación (transmisión de conocimiento y habilidades).

(Saville–Troike, 1982, pp. 25–26):

2.2.1.2. Aproximaciones metodológicas

Para llevar a cabo un análisis desde la etnografía de la comunicación, Forgotten (2007) ha sugerido una serie de conceptos de aproximación al fenómeno de la interacción comunicativa. Estos conceptos son situación, evento y acto de habla, y se definen a continuación:

2.2.1.2.1. Situación comunicativa

Este tipo de instancias se puede encontrar en diversas situaciones asociadas al uso del lenguaje. Éstas poseen características tanto de tipo lingüístico, como de tipo no lingüístico. Una situación comunicativa puede ser una cacería, una comida, una fiesta un acto ritual, una reunión, etcétera. (Forgotten, 2007).

2.2.1.2.2. Evento comunicativo

La segunda unidad de análisis se define por una serie única de componentes que tienen en el mismo contexto el mismo fin comunicativo, el mismo tópico general, los mismos participantes, la misma variedad lingüística y mantiene en mismo tono, o clave y las mismas reglas de interacción (Álvarez, 2011, p. 50)

2.2.1.2.3. Acto de habla

El acto de habla es en la etnografía de la comunicación, la menor de las unidades de análisis: en un enunciado tal como una afirmación, una pregunta o una orden. Los actos están relacionados con el tipo de situación, puesto que se definen en relación con las intenciones de los hablantes (la fuerza ilocutiva) y los efectos que ellos tienen

sobre los oyentes (lo perlocutivo), una disciplina, una afirmación, una pregunta (Álvarez, 2011, p. 52).

2.2.1.3. Análisis etnográfico

Para el análisis de la competencia comunicativa, Hymes utilizó el modelo “SPEAKING”, que se pueden aplicar a muchos tipos de discurso: forma del mensaje; contenido del mensaje; ambiente; escena; hablante/ emisor; remitente; oyente/receptor/audiencia; destinatario; propósito (resultado); propósito (objetivos); código; canales; formas de habla; normas de interacción; normas de interpretación, y géneros. Para facilitar la aplicación de este modelo, Hymes elaboró el acrónimo S-P-E-A-K-I-N-G, en el que agrupa los dieciséis componentes en ocho divisiones.

Hymes (1972a): S (situación: circunstancias físicas y escena); P (participantes: hablante /emisor, remitente oyente/receptor/audiencia, destinatario); E (fines: resultados, propósitos); A (secuencia del acto comunicativo: forma y contenido del mensaje); K (tono); I (instrumentos: canal y forma de habla); N (normas: normas de interacción y de interpretación); G (géneros) (Duranti, p. 243).

Estos ocho elementos del modelo –SPEAKING- corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, se refiere a la situación: habla, lugar y tiempo. ¿Quién y a quién?, para los participantes: personas que participan en el evento de habla. ¿Para qué?, responde a las finalidades: intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener. ¿Qué?, para actos: contenidos. ¿Cómo?, al tono: forma o espíritu con que se ejecuta el acto. ¿De qué manera?, a los instrumentos: tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras. El canal puede ser oral (canto, discurso, silbido, el llanto), la escritura, el lenguaje no verbal. En cuanto a la forma de las palabras, se toma en consideración su

diacronía. ¿Creencias?, constituyen las normas: comprende las normas de interpretación y las de interpretación. ¿Qué tipo de discurso?, es sinónimo de género y se aplica a categorías o tipos de discursos.

2.2.2. Teoría de los actos de habla.

2.2.2.1. Teoría de los actos de habla de John Searle

El concepto de actos de habla ha sido una gran aportación de la filosofía del lenguaje al estudio de los procesos de comunicación que está tomando mayor importancia con el actual giro dialógico de las sociedades y las propias ciencias sociales (Soler y Flecha, 2010, p.363).

Searle (1962), justifica su interés e importancia en la filosofía del lenguaje estudiar los actos de habla:

La razón para concentrarme en el estudio de los actos de hablantes, simplemente esta: toda comunidad lingüística incluye actos de lingüísticos. La unidad de comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, la palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, la palabra u oración al realizar el acto de habla (Searle, 1962, p. 26.).

Searle reformula algunos conceptos fundamentales de la teoría Austiana. Rechaza la distinción entre locucionario e ilocucionario, es decir, entre significado y fuerza. Considera que toda emisión contiene un indicador de su fuerza ilocucionaria como parte de sus significado y, por lo tanto, todos los actos son ilocucionarios. En su defecto, no distingue entre locucionario e ilocucionario, sino entre contenido proposicional y fuerza ilocucionaria.

Considera que hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conductas gobernadas por reglas (Searle, 1962, p. 25.). Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1962, p. 25- 26). Dicho más brevemente: hablar consiste en realizar actos conforme a reglas (Searle, 1962, p. 31).

Cada acto comprende tres actos: **a)** acto de emisión lingüística (emitir morfemas, palabras, oraciones), **b)** acto proposicional (identificar entidades y predicar algo de ellas) y **c)** acto ilocucionario (como afirmar, preguntar, ordenar) (Searle, como se citó en G. Álvarez, 2007, p. 23).

Searle (1969, 1971, 1976), identificó cinco tipos de actos de habla, distinguiendo actos directos (en los que se explica con claridad las intenciones del hablante) de indirectos (los más frecuentes, donde el oyente debe inferir la intención del hablante), y los clasificó en:

- a) Representativos:** el hablante informa al oyente: describir, explicar, asegurar, etc.
- b) Directivos:** el hablante intenta que el oyente actúe de algún modo: rogar, pedir, ordenar, solicitar, etc.
- c) Comisivos:** el hablante expresa un compromiso: prometer, jurar, etc.
- d) Expresivos:** el hablante expresa sus sentimientos o pensamientos: felicitar, agradecer, etc.
- e) Declarativos:** son aquellos que tienen unas características especiales por tener lugar en contextos específicos y con fórmulas concretas. Por ejemplo cuando una persona con

autoridad para hacerlo dice “os declaro marido y mujer”). (Bes, 2006, p. 19)

Esto implica que el acto de habla se completa cuando el oyente entiende lo que el hablante quiso hacer a partir del reconocimiento de las reglas de producción de la emisión lingüística. Esto lo lleva a considerar un único efecto, el efecto ilocutivo (EI), que no es una creencia o una respuesta sino simplemente la comprensión del oyente sobre la emisión del hablante. (G. Álvarez, 2007, p. 82-83). Haciendo un análisis, los efectos perlocutivos (EP) quedan excluidos del estudio.

Searle (1977) ofrece varias razones. Primero, muchas oraciones usadas para realizar actos ilocutivos no tienen EP asociados al significado. Así, cuando digo hola y lo significo no necesariamente intento producir un estado o una acción en mi oyente, más que el conocimiento de que ha sido saludado. Segundo, incluso donde hay una correlación con EP, puedo decir algo y significarlo sin intentar producir ese efecto. Por ejemplo, puedo hacer una afirmación sin tratar de que mi audiencia me crea sino simplemente porque siento que es mi deber hacerlo. Tercero, si alguien le habla a otro con la intención de contarle algo generalmente no intenta que su razón para creer lo que está contando sea el intento de que él crea (Searle, como se citó en Álvarez, 2007, p.46)

Searle considera que hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conductas gobernadas por reglas. (p. 25.). Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1962, p. 25- 26). Dicho más brevemente: hablar consiste en realizar actos conforme a reglas (Searle, 1962, p. 31).

2.2.3. Teoría conversacional de P. Grice

Grice marca un avance claro en los estudios tradicionales de la filosofía del lenguaje cuando relaciona el significado de un enunciado con la intención concreta que sus interlocutores le otorgan a dicho significado en sus conversaciones (Yus, 2003, p.79).

Plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de común acuerdo. (Lomas et al., 1997, p. 34). Y esto así, según la teoría de Grice, porque entre los hablantes hay un acuerdo previo, tácito, de colaboración en la tarea comunicativa (Reyes, 2007, p.38).

Esta concepción le llevará a formular el principio de cooperación como principio regulador de todo acto comunicativo. (Lomas et al., 1997, p. 34). En el que los interlocutores, en su interés por cooperar en el buen funcionamiento de la conversación asumen lo que se suele llamar negociación de papel y toman medidas para aclarar la situación de la conversación y los papeles que adoptan a esta (Bach y Harnish, como se citó en Yus, 2003). Grice lo formula así: “haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estas participando”.

Para que esto ocurra, plantea una serie de máximas que los hablantes deberán cumplir si quieren que el intercambio tenga efectividad. Son equiparables, pues, a reglas conversacionales.

2.2.3.1. Las máximas conversacionales

Grice establece cuatro máximas cuyo cumplimiento asegura el buen funcionamiento de las conversaciones. Reconoce, sin embargo que algunas son más importantes que otras; pero en lo general están unidas al propósito general del intercambio comunicativo.

2.2.3.1.1. La máxima de cantidad

Tiene a su vez dos sub-máximas:

- (a) “Haga su contribución tan informativa como sea requerida (para los propósitos del intercambio).”
- (b) “No haga su contribución más informativa de lo que se requiere.”

Para Grice la segunda submáxima se justifica porque el exceso (o defecto) de información podría hacer pensar –inferir al oyente que hay algún tipo de intencionalidad concreta en dicha irregularidad informativa. Sin embargo, sugiere también que posiblemente esta submáxima esté incluida en la máxima de relevancia (Yus, 2003, p.102-104).

2.2.3.1.2. La máxima de calidad

“Intente que su enunciado sea verdadero.” Submáximas:

- (a) “No diga lo que crea que es falso.”
- (b) “No diga aquello que no pueda demostrar.”

En esta máxima, el ocultar cierta verdad no equivale a decir mentiras (Wardhaugh 1985: 66). En el primer caso (no decir toda la verdad) estaríamos ante un problema de cantidad de información más que de calidad. La falsedad deliberada sí constituye una violación de la máxima de calidad.

Hay ocasiones en las que mentir parece más un deseo explícito de no aportar toda la información posible. Como señala Wardhaugh, los hablantes tienden a ser vagos e imprecisos en sus enunciados, y ésta parece ser una característica normal de la conversación: “si uno constantemente llama la atención a otros sobre estas “inadecuaciones”, insiste siempre en que digan la verdad y persiste en que se llame a las cosas por su nombre, acabará aislado y etiquetado como antisocial” (ibíd.: 69). (Como se citó en Yus, 2003, p.104-105).

2.2.3.1.3. La máxima de modo

“Sea claro.” Submáximas:

- (a) “Evite la oscuridad de expresión.”
- (b) “Evite la ambigüedad.”
- (c) “Sea conciso (evite la prolijidad innecesaria).”
- (d) “Sea ordenado.”

Estas submáximas se describen, según Gazdar (1979) de la siguiente forma: la primera submáxima instruye a los hablantes y oyentes a usar e interpretar la misma lengua o buscar un punto de encuentro en sus respectivos lenguajes o idiolectos. La segunda submáxima enseña a no usar expresiones ambiguas y, si usan u oyen una expresión ambigua, entonces asignar a ésta una y sólo una interpretación y no tratarla como poseedora de varias lecturas. La tercera submáxima instruye a los hablantes a elegir, dadas dos expresiones en potencia sinónimas “y aquella que sea más breve. También instruye a los oyentes, en el mismo caso anterior, a que cuando escuchen la expresión más larga le asignen a ésta una interpretación distinta de la más breve, si ello es posible (porque si ambas significaran lo mismo entonces se habrían usado indistintamente). Y la cuarta submáxima enseña a los oyentes a interpretar dos partes de enunciados unidas por conectores del tipo “y” como sucesivos en el tiempo, es decir, a interpretar frases como “Juan fue al banco y robó el dinero” como la sucesión de dos acciones, siendo la segunda posterior en el tiempo a la primera. Levinson (1983: 108) considera ésta última submáxima como la principal de las cuatro (Como se citó en Yus, 2003, p. 106).

Grice, por contra, reconoce que esta máxima es menos importante que otras máximas (por ejemplo la máxima de calidad), y que se diferencia de éstas en que se “relaciona no con lo que se dice, sino más bien con cómo debe decirse lo que se dice” (1975: 46). Leech (1983: 100) opina que esto ocurre porque la máxima de modo no pertenece al principio de cooperación, sino a la retórica del texto, a

pesar de que sí considera conveniente la enunciación de la máxima (Yus, 2003, p.105-109).

2.2.3.1.4. La máxima de relevancia

Sea relevante en sus enunciados, es decir, proporcione la información que crea de mayor interés e importancia para el oyente. La máxima de relevancia posee gran importancia porque es una herramienta que el oyente emplea para interpretar enunciados que no guardan relación aparente con lo dicho antes en el transcurso del intercambio (Yus, 2003, p.109-111).

2.2.3.2. Las implicaturas

Grice observa que si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En estos casos, los participantes en el intercambio realizan un proceso de implicatura para que quede claro el principio de cooperación (Lomas et al., 1997, p. 35).

Un participante, señala Grice, puede incumplir una máxima por varias razones:

- (a) Porque la viola en cuyo caso el hablante puede ser mal interpretado.
- (b) Porque opta por evitar tanto la máxima como el propio principio de cooperación.
- (c) Porque se enfrenta a un conflicto (clash), es decir, cuando el hablante no puede cumplir una máxima sin infringir otra.
- (d) Porque desobedece conscientemente una máxima, es decir, porque no quiere, de antemano, cumplir los requerimientos del principio de cooperación en alguna de sus máximas (normalmente con la intención de aportar una información suplementaria que se añade a la información literal del enunciado).

Este último tipo de incumplimiento es el que con frecuencia lleva a lo que Grice (1975 p. 12) bautizó como implicatura. Cuando ocurre este fenómeno, si bien el hablante mantiene el deseo de cooperación hasta cierto punto, es necesario que proporcione al oyente alguna pista sobre la razón de dicha desobediencia (Mura 1983, como se citó en Yus, 2003, p.118). Veamos a continuación ejemplos en máximas concretas:

2.2.3.2.1. La máxima de cantidad

Se puede desobedecer cuando se proporciona más información o menos información de la requerida, a la vez que se deja claro el deseo de cooperar o de abandonar la conversación en curso.

2.2.3.2.2. La máxima de calidad

Su incumplimiento suele llevar a fenómenos como la ironía, la hipérbole y la metáfora, además del incumplimiento más directo de la máxima, que es la mentira.

2.2.3.2.3. La máximo de modo

Por ejemplo, emitir un enunciado que no tenga relación con lo dicho antes puede interpretarse como desobediencia de la máxima. A veces, estas variaciones bruscas ocurren por la necesidad de un cambio de tema cuya transición no es fácil, o bien cuando los interlocutores conversan con opiniones encontradas sobre algún tema.

2.2.3.2.4. Máxima de relevancia

Se desobedece esta máxima de varias formas. Por ejemplo, si se emite un enunciado con una excesiva oscuridad de expresión, debido a que el hablante utiliza un estilo muy retórico y, al menos para los interlocutores, resulta oscuro en exceso. En otras ocasiones, ante la poca claridad de expresión el interlocutor opta por una interpretación posible y prueba su validez, o simplemente exige una aclaración.

(Yus, 2003, p.118)

2.3. Enfoques teóricos

2.3.1. Enfoque socioformativo de Sergio Tobón

Durante la última década del siglo XX y a comienzos de este siglo, empezó a estructurarse el enfoque socioformativo, el cual concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología (Tobón, 2010, p.8). Enfatiza la formación del compromiso ético ante uno mismo, la especie humana, las otras especies, el ambiente ecológico, la Tierra y el cosmos (Tobón, 2010, p.10).

Desde este enfoque se concibe a la competencia como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (Tobón, 2010, p.11). Esto significa que la acumulación de conocimientos no sería relevante, pues es necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes (Tobón, 2010, p.12).

2.3.1.1. Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo.

Mediante tres componentes fundamentales, se pretende describir una competencia desde el enfoque socioformativo: formulación de la competencia a partir del análisis de problemas; construcción de criterios y planeación de evidencias. Con base en estos criterios se medían los procesos de aprendizaje y evaluación en los estudiantes. A continuación se hace una descripción sintética de cada componente:

- a) **Dominio de competencia.** Es la categoría general, en la cual se organizan las competencias pertenecientes a una misma área.
- b) **Formulación de la competencia.** Se describe la competencia que se pretende contribuir a formar o evaluar a partir del análisis de problemas del contexto, buscando que tenga un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia.
- c) **Ejes procesuales.** Son los grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico. Son opcionales y por lo general se explicitan para organizar los criterios. Por ejemplo, la competencia comunicativa tiene los siguientes ejes procesuales: Comprender y emitir anuncios sobre hechos en la localidad, Redactar textos, Expresarse en público, Comunicarse en forma gráfica, Interactuar con asertividad en situaciones comunicativas. Estos cinco ejes procesuales, además de otros, dan cuenta de los aspectos estructurales de la competencia comunicativa y permiten organizar la diversidad de criterios que ésta tiene.
- d) **Criterios.** Son las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta en la valoración de la competencia; se componen de un “qué se evalúa” y un “con qué se compara” (referente). Los criterios buscan considerar los diferentes saberes de la competencia (ser, hacer, conocer y convivir). Para un mejor manejo, se pueden establecer y clasificar mediante ejes procesuales, que son los grandes aspectos (temas, bloques, etc.) o desempeños que estructuran una competencia y configuran su dinámica de desarrollo.
- e) **Evidencias.** Se trata de pruebas concretas y tangibles de la competencia que resultan esenciales para evaluar los criterios. Es posible considerarlas por separado o agregarlas a los criterios.

(Tobón, 2010, p.13)

2.3.1.2. Las secuencia didácticas por competencias

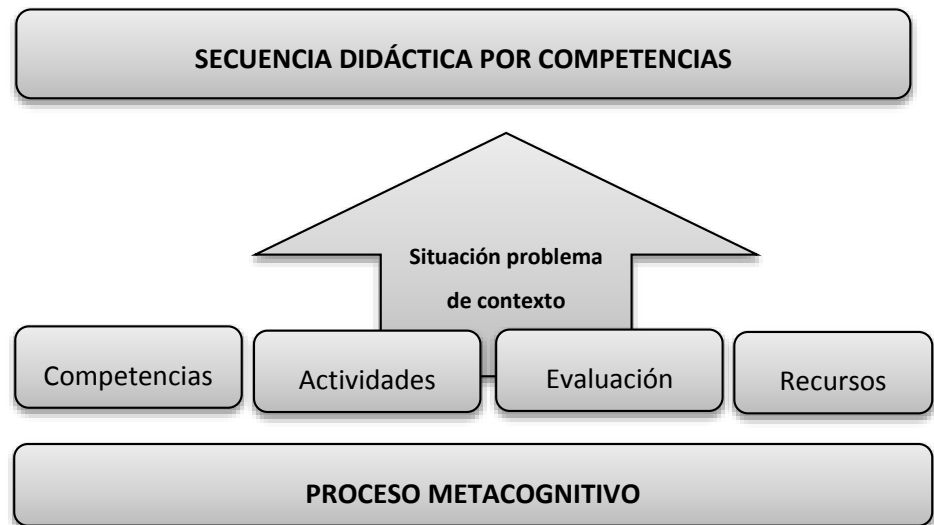
Para Tobón (2010), las secuencias didácticas, dentro del enfoque socioformativo, son sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (p.20). Por su parte Pimienta (2012), las define como “un conjunto de tareas que diseña el docente, con el objetivo de promover la actividad de los estudiantes, de forma tal que el proceso contribuya a la formación de las competencias deseadas (p. 29).

En el modelo de competencias, las secuencias didácticas, son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias (Tobón, 2010, p. 20). Para ello, agrega Tobón, se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa.

Lo que se pretende con esta configuración, es que los estudiantes ya no aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la apropiación de los contenidos en las diversas asignaturas” (Tobón, 2010, p. 21).

Desde el enfoque socioformativo, los componentes de una secuencia didáctica por competencias se describen en la figura 1.

Figura 1 Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias



Fuente: Tobón, Pimienta y García (2010).

Para entender explícitamente la figura 1, Pimienta (2012), explica lo siguiente:

“como es posible advertir, una secuencia didáctica parte del planteamiento de un problema en contexto, lo cual hace necesaria la formación de competencias. A continuación, se determina un conjunto de tareas docentes que pondrán en actividades a los estudiantes; tales actividades serán evaluadas. Ello requerirá la utilización de recursos y, durante todo el tiempo, será necesario llevar a cabo actividades metacognitivas. Pimienta (2012, p. 29),

Cuadro 3 Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias.

Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias.	
Situación problema del contexto	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información
Competencias a formar	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.
Actividades de aprendizaje y evaluación	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
Evaluación	Se establece los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación.
Recursos	Se establece los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos
Procesos metacognitivo cognitivo	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje

Fuente: Tobón, Pimienta y García (2010).

2.3.2. Enfoque comunicativo

Bérard (1995) explica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio oral y audiovisual para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales (Como se citó en Beghadid, 2013, p. 114).

Según Richards y Rodgers (1969), el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas parte de una teoría del lenguaje como comunicación, y el objetivo de la enseñanza de lenguas es desarrollar lo que Hymes llamo competencia comunicativa.

Algunas características de esta visión comunicativa del lenguaje según estos autores son las siguientes:

- a)** El lenguaje es un sistema para la expresión del significado.
- b)** La función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación.
- c)** La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- d)** Las unidades principales del lenguaje no son sus rasgos gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo usadas en el discurso.

Lomas (2011) sostiene que para la enseñanza de la lengua, basado en el enfoque comunicativo, se caracteriza por los siguientes rasgos: centran su interés por desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz, ponen el énfasis en los procedimientos más que en el producto, integran el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptan una perspectiva cognitiva (p, 71).

Para J. Tusón, el enfoque comunicativo- funcional, parece ser hoy única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar cotas razonables de eficacia en la producción de los actos, de saber modular la lengua, en suma, adaptándola constantemente a la gama variadísima de la situaciones de uso (En Lomas, et al, 1997, p. 9).

Las diferentes apreciaciones sobre la enseñanza de la lengua implica que se ha pasado de un enfoque formal - conocimiento de la gramática de la lengua- a un enfoque comunicativo, es decir al desarrollo de la competencia comunicativa, orientado no solo a la mejora de habilidades orales, lectoras y escritoras del alumno sino también al análisis de la conducta comunicativa de los seres humanos y a la evaluación del hacer lingüístico y discursivo de los seres y a la evaluación del hacer lingüístico y discursivo de los textos en su afán de hacer cosas con las palabras y en consecuencia , de conseguir unos u otros efectos en la vida de la persona y de las sociedades (Lomas, 2011, p. 53).

2.4. Definición de términos

2.4.1. Definiciones constitutivas o semánticas

2.4.1.1. Proyecto formativo

Los proyectos formativos (PF) consisten en una serie de actividades articuladas entre sí con un inicio, un desarrollo y un final, cuyo propósito es abordar un problema personal, familiar, institucional, social, laboral, empresarial, ambiental y/o artístico, para así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso. En este sentido, los PF son una estrategia didáctica y de evaluación de competencias que abordan aspectos comunes a cualquier proyecto, como la contextualización o diagnóstico, planeación, construcción del marco de referencia conceptual, ejecución, evaluación y socialización (García Fraile y Tobón, 2009; Tobón, 2009, citado en Tobón, 2010, p. 172).

2.4.1.2. Competencia discursiva oral

Se entiende por competencia discursiva oral a la configuración de las dimensiones lingüístico textual de discurso oral, situacional comunicativa, discursiva, estratégica, no verbal e interpersonal de las cuales se vale el usuario de la lengua y que le permiten desenvolverse competentemente en un evento comunicativo particular.

2.4.2. Definiciones operacionales o analíticas

2.4.2.1. Proyecto formativo

A partir del enfoque socioformativo se propone una metodología sencilla para tratar las competencias en un proyecto formativo, considerando lo siguiente: proyecto que se llevará a cabo, competencia o competencias a formar, actividades, matriz de evaluación y gestión de recursos (Tobón, 2009a, 2009b, 2010, citado en Tobón, 2010, p. 174).

- a) Proyecto.** Se describe el proyecto que se llevará a cabo con los estudiantes, de tal forma que implique la resolución de un problema pertinente al contexto (personal, social, ambiental, familiar, cultural, organizacional, artístico, etc.), mediante un producto relevante. Esto se complementa indicando la asignatura o asignaturas, el docente o docentes y el tiempo de trabajo.
- b) Competencia o competencias.** Se describe la competencia o competencias que se pretende formar o contribuir a formar en el proyecto formativo, considerando sus criterios.
- c) Actividades.** Se describen las actividades que comprende el proyecto con el fin de resolver un problema central y formar la competencia o competencias. Dichas actividades se planifican conforme al proyecto y la competencia o competencias de referencia.

d) Evaluación. Se planifica la evaluación de la competencia o competencias en el proyecto formativo con base en matrices, las cuales se componen de criterios, evidencias, niveles de dominio y recomendaciones para la evaluación. Las matrices pueden ser analíticas o sintéticas: las analíticas se hacen por cada criterio de la competencia, mientras que las sintéticas abordan la competencia en forma general.

Desde el enfoque socioformativo se consideran cuatro niveles de valoración en una matriz: inicial-receptivo (desarrollo inicial de la competencia mediante la recepción de información y nociones), básico (se abordan problemas sencillos del contexto con algunos conceptos y procedimientos), autónomo (se tiene criterio, personalización y argumentación al tratar las situaciones y los problemas) y estratégico (se abordan los problemas con estrategias, creatividad y flexibilidad).

e) Gestión de recursos. Se planifican los recursos que se emplearán en el proyecto formativo considerando las diversas actividades, así como la forma de tener acceso a ellos. Los recursos son tanto para mediar en el proceso de aprendizaje-evaluación como para ejecutar las actividades del proyecto formativo.

f) Proceso Metacognitivo. Se brindan sugerencias a los estudiantes en torno a cómo reflexionar sobre su aprendizaje y mejorarlo efectivamente en cada fase del proyecto. Además, ellos mismos reflexionan sobre sus procesos.

2.4.2.1.1. Algunos lineamientos metodológicos para abordar los proyectos formativos con los estudiantes.

Tobón (2010), propone algunos lineamientos tomar en cuenta para abordar los proyectos formativos con los estudiantes (p.180).

- a) **Una o varias asignaturas.** Un proyecto formativo se puede realizar en una asignatura, integrando varias asignaturas de un área, o como una aplicación de las competencias abordadas en un conjunto de cursos de diversa naturaleza.
- b) **Una o varias competencias.** En un proyecto formativo se pueden abordar una o varias competencias del perfil de egreso de un programa. Se recomienda incluir al menos una competencia transversal, para promover la formación humana integral y la educación general.
- c) **Nivel de dominio de las competencias.** Un proyecto formativo puede llevarse a cabo para abordar todos los niveles de dominio de una competencia (inicial-receptivo, básico, autónomo y estratégico), o sólo uno, dos o tres niveles de dominio. Todo depende de los propósitos que se tengan, de los recursos y del tiempo.
- d) **Planeación microcurricular.** Los proyectos formativos no sólo son una estrategia didáctica para abordar una o varias sesiones de aprendizaje, sino que permiten planificar una asignatura o módulo en sus diversos componentes, tanto didácticos como de evaluación.
- e) **Uno o varios docentes.** En un proyecto formativo pueden participar uno o varios maestros. Todo depende del tipo de proyecto, de su complejidad y del grado de experticia del docente. Cuando son varios los docentes se recomienda que haya un coordinador.
- f) **Grado de participación de los estudiantes en la planeación del proyecto.** Va desde la mínima (cuando el docente establece todos los aspectos del proyecto) hasta una alta participación de los estudiantes (cuando el maestro sólo establece lineamientos muy generales y los alumnos son quienes planifican y determinan cómo ejecutar y evaluar el proyecto). Un término medio es cuando el proyecto se da por la colaboración entre el profesor y los estudiantes, buscando que todos contribuyan al proyecto. El docente, en este caso, establece los lineamientos y

está pendiente de las actividades y de la evaluación; los estudiantes contribuyen a establecer los énfasis del proyecto, las actividades y los productos.

2.4.2.1.2. Ventajas de trabajar por proyectos formativos

Tobón (2010) plantea algunas ventajas de implementar la metodología de los proyectos formativos en la educación (p. 181):

- a) **Aprendizaje pertinente de las competencias.** Los proyectos formativos son la estrategia didáctica que mejor permite mediar en la formación y evaluación de competencias, ya que buscan identificar, analizar y resolver problemas del contexto, y ésta es precisamente la naturaleza de las competencias, las cuales, como se expuso antes, consisten en actuaciones integrales para realizar actividades y resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético.
- b) **Aprender investigando.** Mediante proyectos formativos los estudiante aprenden y refuerzan las competencias mediante actividades de investigación formativa, como: revisión crítica de la literatura; identificación de problemas; indagación, recolección y análisis de datos; sistematización de la información; etc.
- c) **Emprendimiento.** Los proyectos formativos son la mejor estrategia para que los estudiantes aprendan a emprender, porque los conducen a planificar e implementar acciones concretas para abordar los problemas en un contexto determinado, y sólo no se queden en la teoría o en la planeación.
- d) **Aprender a usar las tecnologías de la información y la comunicación.** Otra ventaja de los proyectos formativos es que permiten a los estudiantes aprender a utilizar de manera pertinente y comprensiva los diferentes recursos tecnológicos ante las actividades y problemas del contexto, y a desarrollar de modo continuo nuevas habilidades en esta área.
- e) **Práctica de valores y actitudes.** Las experiencias educativas muestran que las mejores situaciones para aprender y reforzar

los valores son las que generan retos para la persona e implican la toma de decisiones considerando los propios deseos, los valores sociales, el contexto y el bienestar de los demás.

2.4.2.2. Competencia discursiva oral :

La competencia discursiva oral está configurada en seis dimensiones que le permiten a cualquier hablante, que la desarrolle, desenvolverse en un determinado evento comunicativo. Los aspectos que constituyen cada una de ellas, hacen posible un uso correcto, adecuado, coherente y eficaz del lenguaje por parte del hablante.

2.4.2.2.1. Dimensión Lingüístico – Textual del discurso oral.

Como usuarios de la lengua, participamos constantemente en varios eventos comunicativos haciendo uso del discurso oral, el cual está regido por condiciones básicas como por ejemplo, pronunciar con corrección evitando errores ortológicos, transgresiones del idioma del tipo morfológico- sintáctico, la corrección léxica o sobre aquellas carencias o vicios léxicos que deben evitarse o mejorar para conseguir hablar bien. También involucra a la dimensión textual del discurso oral; el cual permite organizar la estructura del texto, prestar atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso y como las marcas interactivas verbales y no verbales dan dialogicidad a textos monogestionados.

Para el desarrollo de esta dimensión se considerado los niveles fónico, morfosintáctico, léxico semántico y textual del discurso oral.

2.4.2.2.1.1. Nivel fónico

Para Briz (2008), una de las condiciones básicas para hablar bien, consiste en pronunciar con corrección, evitando errores ortológico (pronunciar correctamente y, en sentido más general, hablar con propiedad), y de modo natural, sin afectación. (p.41). Pero este pronunciar con corrección, está marcado por lo que Calsamiglia et al,

(2001), denominan la variedad en la pronunciación: “la realizaciones fonéticas están en correlación con variables sociales de todo tipo y la heterogeneidad en la pronunciación es un hecho insoslayable como lo es en los otros planos de análisis de la lengua” (p. 56).

Todos los hablantes tenemos nuestra propia variedad lingüística, que resulta básicamente, de la conjugación de cuatro variedades: variedad dialectal, geográfica o diatópica (dialectos geográficos); variedad social o diastrática (dialectos sociales o sociolectos); variedad situacional, funcional o difásica (registros); variedad individual o estilo (idiolecto) (Calsamiglia et al, 2001, p. 56).

Cuando una persona se dispone a hablar, necesariamente tiene que elegir entre su repertorio fonético y el resultado será una forma de pronunciación más o menos neutra, más o menos marcada, pero siempre con una carga de significado sociocultural (Calsamiglia, et. al. 2001, p. 57).

Las variedades en la pronunciación y la diversidad de acentos (regionales y locales), contribuyen, sin duda, a la riqueza de una lengua como el español. Para evitar que esta variedad se vuelva un problema al momento de determinar en qué consiste pronunciar con corrección, debemos tener en cuenta las normas de pronunciación del español estándar, cuya referencia es la norma común de los hablantes cultos, mayoritaria entre los hispanohablantes, la cual podemos observar en los ámbitos académicos, políticos, profesionales de alto nivel y en los medios de comunicación, salvo excepciones (Briz, 2008, p.50-51).

Respecto a lo anterior, se configuran como dos indicadores para el desarrollo de la competencia discursiva oral, los siguientes:

- ❖ Pronuncia correctamente las palabras, evitando errores ortológicos.
- ❖ Evita los vicios del lenguaje del tipo fonético en su expresión.

Todo lo relacionado al nivel fónico, no tiene que ver exclusivamente por respetar la norma lingüística. Una misma persona, señala Tusón y Calsamiglia et al (2001), dependiendo del evento comunicativo, de sus intenciones o finalidades, del tono de la interacción, por ejemplo, puede optar – con mayor o menor control consiente – por un tipo de pronunciación más relajado o más cuidado; o puede cambiar de «acento» al cambiar de actividad comunicativa, por ejemplo para pasar de una exposición seria a un relato gracioso (p. 58).

Otros de los aspectos específicos de la oralidad y de gran interés por su productividad comunicativa, es la prosodia (entonación, intensidad, ritmo)(Calsamiglia et al. 2001, p. 57).

Hidalgo (1997), considera que utilizamos la *entonación* para organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional (enunciativa, interrogativa, exclamativa) como por su función enfática y modalizadora, ya que nos permite marcar el foco temático o detectar determinados elementos estructurales (En (Calsamiglia, et. al. 2001, p. 58).

La *intensidad*, además de distinguir significados (las distinciones entre «célebre», «celebre», «celebré»), sirve también, como en el caso de la entonación, para marcar énfasis, puesto que una mayor intensidad articulatoria se suele corresponder con el foco informativo, por ejemplo (Calsamiglia et. al. , 2001, p. 58).

También el *ritmo*, en el interior de los grupos tonales o la presencia/ ausencia de pausas más o menos largas entre lo que serían grupos canónicos tiene funciones sintácticas y, además, nos sirve para señalar e interpretar actitudes.

En ese sentido, y respecto a los dos indicadores anteriores para el desarrollo de la competencia discursiva oral, se agregan los siguientes:

- ❖ Cambia de acento al cambiar de actividad comunicativa.

- ❖ Opta por un tipo de pronunciación más relajada o más cuidada dependiendo del evento comunicativo, de sus intenciones o finalidades o del tono de la interacción.

2.4.2.2.1.2. Nivel morfosintáctico.

Calsamiglia et al. (2001), señalan que debido a la copresencia de los interlocutores y al hecho de que comparten una localización espacial y temporal es muy común y característico el uso de elementos deícticos. La deixis personal, espacial, temporal y social permite referirse a esos parámetros contextuales e ir construyendo cooperativamente el marco en el que se desarrolla el evento (p. 59).

De esta conclusión, aparece el primer indicador, referido al uso de deícticos:

- ❖ Utiliza elementos deícticos (personal, espacial, temporal y social) para referirse a parámetros contextuales.

En general, puesto que se tiende a facilitar la comprensión por parte de la audiencia, en las formas más comunes y habituales de discurso oral se tiende al uso abundante de la yuxtaposición y la coordinación para relacionar oraciones y a un menor uso de nexos de subordinación. El orden de las palabras sirve en muchos casos para señalar el foco informativo. En efecto, el fenómeno conocido como «tematización» consiste precisamente en alterar el orden canónico de Sujeto-Verbo-Objeto y colocar al inicio el elemento que se quiere resaltar, independientemente de la función sintáctica que desempeñe y, muy a menudo, ese elemento se pronuncia con mayor intensidad y se separa del resto por una pequeña pausa (Calsamiglia et. al. 2001, p. 59).

De esta aseveración, se desprende un segundo indicador de la dimensión lingüístico textual;

- ❖ Tiende al uso abundante de la yuxtaposición y la coordinación para relacionar oraciones y a un menor uso de nexos de subordinación.

Briz (2008) advierte que debemos tener en cuenta que, si queremos ser correctos desde un punto de vista morfosintáctico, tendremos que evitar aquellos vicios que sí se consideran errores respecto a la norma: formaciones desviadas respecto al género gramáticas; a la formación del plural; al uso incorrecto de algunos determinantes; a la supresión errónea de preposiciones, etc.

El aporte de Briz, hace posible un último indicador para el nivel morfosintáctico:

- ❖ Evita las transgresiones del idioma o vicios de la lengua del tipo morfológico y sintáctico.

2.4.2.2.1.3. Nivel léxico semántico

Calsamiglia et al (2001) señalan que desde el punto de vista del discurso oral y dependiendo del evento, la variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades que se pretenden conseguir, a la vez que puede ser una indicadora de características socioculturales de los participantes. Podemos hablar de un léxico más o menos culto, cuidado, técnico-jergal, relajado, común, formal, barriobajero, marginal, argot, etc.

Por su parte Briz (2008), intenta responder a dos preguntas planteadas desde la corrección léxica: ¿en qué consiste la corrección léxica? y ¿Por qué es necesario para hablar bien? Responder, acota Briz, a la primera cuestión no es fácil puesto que los criterios de corrección léxica no son los mismos para todos los hablantes, ni para todas las situaciones comunicativas:

No olvide que precisamente que es el nivel léxico el que más variaciones y cambios ha sufrido y sufre en el devenir lingüístico, debido a factores tales como la influencia de otras lenguas, la edad de los hablantes, la existencia de un vocabulario específico de las lenguas especializadas (Briz, 2008, p.67).

Además agrega: “A pesar de esta variedad, si podemos ofrecerle una serie de pautas generales comúnmente aceptadas sobre lo que significa la corrección léxica y sobre aquellas carencias o vicios léxicos que debe evitarse o mejorar para conseguir hablar bien.” (Briz, 2008, p.68).

La necesidad de ser correctos desde un punto de vista léxico, parte de una consideración fundamental e innegable: la importancia de la calidad educativa en los programas de Lengua española, en concreto, en el ámbito léxico, y sus repercusiones en futura corrección expresiva de un hablante. Esto hace posible evitar algunas carencia y vicios léxicos, tales como: vocabulario limitado, falta de precisión léxica, impropiedad léxica, la coincidencia en la forma y en el sonido de dos palabras diferentes, las deformaciones de palabras y expresiones por etimología popular.

La insistencia por ser correcto desde un punto de vista, implica el conocer y desarrollar las destrezas comunicativas para utilizar un vocabulario amplio y rico en matices y significados, que nos sirva para modelar de manera adecuada la expresión de nuestras ideas, adecuándolas lo mejor posible a las necesidades de las diferentes situaciones comunicativas.

Todas estas nociones sobre la corrección léxica y semántica, nos permiten extraer los siguientes criterios de evaluación en el nivel léxico semántico:

- ❖ Utiliza un vocabulario amplio y rico en matices y significado.
- ❖ Adecua su léxico a las necesidades de las diferentes situaciones de comunicación
- ❖ Precisa el significado de lo que se quiere decir.
- ❖ Evita el empleo de vocablos superfluos (innecesarios) que no contribuyen a dar más claridad a su expresión.

2.4.2.2.1.4. Organización textual y discursiva.

Considerando las aportaciones de Calsamiglia et al. (2001), respecto al tipo de organización textual y discursiva de la comunicación oral, hay que tener en cuenta que es multicanal, en el sentido de que hay que atender no sólo a lo puramente lingüístico sino también a lo paraverbal lo cinésico y lo proxémico. (p. 61); además agrega, que las manifestaciones más típicas de la oralidad son dialogales, con dos o más interlocutores; también se producen eventos o secuencias monologales, aunque siempre encontraremos marcas, verbales o no verbales, interactivas. Por lo tanto, algo esencial del discurso oral es que constituye una «acción entre individuos» (pensemos que si se dice que una persona «habla sola» se está señalando una característica asocial o de cierta perturbación mental) (p. 61)

Para el caso de discursos monológicos o monogestionados, Calsamiglia et al. (2001), considera que habrá que atender a varios aspectos.

Por una parte, aquellos que sirven para organizar la estructura del texto (presentación-progresión informativa-finalización). Por otra parte, se tiene que prestar atención a cómo las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso, tanto los marcadores discursivos como las secuencias textuales que aparecen. En tercer lugar, resulta muy interesante observar las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados y que son una muestra clara de esa «dialogicidad» característica de cualquier tipo de comunicación humana. (p. 61)

Configurando los indicadores, podemos decir que estos se refieren a:

- ❖ Organiza la estructura del texto (presentación, progresión informativa y finalización)
- ❖ Considera las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia al discurso (marcadores textuales y secuencias textuales).

- ❖ Considera las marcas interactivas verbales y no verbales en producción de textos monogestionados (elementos cinésicos, proxémico, formas verbales de apelación, etc.)

2.4.2.2.2. DIMENSIÓN SITUACIONAL COMUNICATIVA

Briz (2008), señala que el respeto a la normas de la gramática ha de ir acompañado de un ajuste de lo hablado al contexto preciso en que tiene lugar la comunicación (dónde se está produciendo, con quién, por qué y para qué), así como a la situación en general, el saber compartido, el entorno sociocultural y a los géneros y tipos discursivos (p.26).

Aclarando el panorama, hace la siguiente ejemplificación:

En sus clases los docentes universitarios no hablan igual que los docentes de otros ciclos educativos porque, pese a pertenecer a la misma comunidad discursiva -en ambos casos son profesores-, las instituciones en las que imparten las enseñanzas tienen objetivos distintos determinados por los grados y el tipo de enseñanza, los niveles de especialización, el fin más o menos profesional, la edad de los alumnos, las expectativas que éstos tienen ... Estas características situacionales pueden incidir en el modo y manera de organizar el contenido, en la estructuración de las ideas, en la elección de un registro más o menos formal y especializado, todo ello a pesar de que coincidan básicamente en una serie de estrategias discursivas comunes encaminadas a transmitir como expertos el conocimiento o a poner los medios para obtenerlo, a facilitar el aprendizaje, a interesar y motivar al alumno, fines que tienen que ver con la competencia de cualquier profesor de aquí y de allí. Se entenderá que el discurso del profesor en la clase, además de informativo, explicativo, en tanto facilita la comprensión y transmisión del saber, también es persuasivo, retórico o argumentativo, que para el caso es lo mismo. Por otro lado es un

discurso formal y planificado, monológico (lo dicta una persona), que, sin embargo, aprovecha o debería aprovechar el diálogo para implicar al estudiante (pregunta/respuesta), resolver dudas, corregir errores, etcétera, así como otros recursos que captan y mantienen su atención. Una conferencia es un caso claro de comunicación monológica, unidireccional, pero es evidente que a lo largo de la misma aparecen rasgos dialógicos conversacionales, por ejemplo, pronombres personales, determinados marcadores discursivos... que aluden e involucran al público. (Briz, 2008, p.26-27).

Para Briz, usar de modo adecuado el lenguaje, implica adecuarlo al contexto comunicativo, a las características del público y/o, más exactamente, ajustado al tiempo.

Para el desarrollo de esta dimensión, se ha considerado los siguientes aspectos:

2.4.2.2.1. Adecuación al contexto discursivo

No siempre el que habla correctamente sabe hablar en contextos, nos dice Briz; los hay que son pulcros al emplear la gramática, pero cometen errores de adecuación situacional y para ejemplar la idea, recuerda las palabras de un futbolista al referirse a que el equipo jugó bien pero no metió un gol: (...) “tenía una decidida vocación penetrante, pero no concretaba” (Briz, 2008, p.27).

Algunos excesos verbales, como los realizados por el futbolista (en el anterior párrafo), constituyen errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa.

Otra inadecuación al contexto discursivo, señala Briz, también lo son los errores de inadecuación por defecto. En una situación como la siguiente: *Oye, dime cuándo es el examen*, espetó un universitario a su profesor, interrumpiendo en su despacho y sin mediar más palabras, deja de ser más que una falta de educación un error Pragmalingüístico

y sociopragmático, en tanto que la situación requería un uso más formal, no tal coloquial- el profesor parecía su amigo- y el tratamiento (de tú) no era adecuado dada la distancia interpersonal, social que existía entre ellos (Briz, 2008, p.28).

Respecto al uso coloquial, señala que en una situación de inmediatez comunicativa, de cercanía interpersonal, de cotidianidad, se neutralizan las diferencias socioculturales y en la interacción hay extrema coloquialidad, afloran, además, los dialectalismos, los vulgarismos, las incorrecciones gramaticales, todo lo que podría estar lejos o alejado del buen uso. La situación de cotidianidad favorece lo coloquial, hace que se nivelen las diferencias sociolingüísticas y que aparezcan las características dialectales de los usuarios; además, el escaso control de lo producido favorece ciertos atropellos lingüísticos, vulgarismos e inconsecuencias gramaticales, que en otra situación lamentaríamos, condenaríamos y hasta serían merecedores de una sanción (Briz, 2008, p.28).

Asevera que, *no se habla no debe hablarse del mismo modo siempre*. El uso del registro coloquial es válido en ocasiones, esto implica que el modo de hablar no es uniforme en distintas situaciones.

Estilos comunicativos hay muchos, tantos como modos verbales de expresión. La justicia en el uso de las palabras se mide, por la relación a la situación de comunicación y, asimismo, al género discursivo. (...) el tono coloquial en una ponencia de un congreso resultaría extraño y conllevaría el rechazo del público; y en el caso de una conferencia de tono divulgativo, el registro formal podría combinarse de forma esporádica con un tono más coloquial como estrategia de acercamiento a los oyentes. (Briz, 2008, p.29).

Finalmente señala que el uso de un registro coloquial en lo formal y de uno formal en lo coloquial puede ser tácticamente un recurso motivador, de captación del oyente, de relajación, una pausa necesaria en cualquier tipo de discurso.

De todo lo expuesto anteriormente, se extraen los siguientes indicadores:

- ❖ Evita los excesos verbales y los errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa.
- ❖ Evita cometer errores Pragmalingüístico y sociopragmático en una situación que requiere un uso más formal o no tan coloquial. (inadecuación por defecto).
- ❖ Su uso coloquial dialectal es adecuado a la proximidad e inmediatez comunicativa que existe entre los interlocutores.
- ❖ Tiene en cuenta un registro coloquial en lo formal y de uno formal en lo coloquial, combinando ambos como recurso motivador, de captación del oyente, de relajación o una pausa necesaria en cualquier tipo de discurso.

2.4.2.2.2. Adecuación a las características del público.

Usar de modo adecuado el lenguaje, también implica conocer quiénes son nuestros oyentes o interlocutores, los participantes en una interacción, sus rasgos de edad, nivel sociocultural, sexo, modo de vida, sus expectativas y la atención a sus reacciones son aspectos primordiales de la adecuación discursiva (Briz, 2008, p.29); es decir, adecuarlo a las características del público y a las reacciones de éste durante el discurso.

Adecuarlo a las características del público, implica usar estrategias que sean capaces de captar primero y mantener después el interés y la atención del auditorio. Si esto es posible, entonces el discurso es eficaz; es decir, si llega al público.

Cuando en una conversación, se desarrolla con coherencia lógica, Briz (2008) señala que se está produciendo un diálogo de besugos y lo peor, agrega, que también hay oradores besugos.: “desgraciadamente los diálogos de besugos son muy frecuentes, y también hay «oradores

besugos» por cuanto no se percatan de que su público ha desconectado hace rato de lo que están diciendo” (Briz, 2008, p.30).

Este problema que se presenta durante el desarrollo del discurso, por cuanto no se percatan de que su público ha desconectado hace rato de lo que están diciendo; implica estar atento a las reacciones de nuestros interlocutores o de nuestros oyentes para comprobar si el contacto se mantiene o no, ya sea a través de respuestas verbales o de señales no verbales: un gesto, una mirada, un movimiento, una posición de los brazos o de la piernas, un sonido, etcétera pueden ser indicadores de aburrimiento, de desconexión, de falta de atención, de no comprensión (Briz, 2008, p.30).

La interrupción momentánea del discurso para recuperar la atención del público, consiste en que debemos ser capaces de variar de algún modo el discurso, mediante la modificación del tono del mismo, la introducción de una anécdota, de un elemento de humor, de algo que vuelva a sorprender y a motivar a nuestro auditorio.

Estar atento a las reacciones del público, son el mejor indicador de si nuestra intervención está siendo acertada o no; del mismo, tanto en la preparación como en la ejecución de una intervención en público hemos de conciliar las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan, tener en cuenta asimismo sus expectativas (Briz, 2008, p.31).

También es importante considerar las características de los oyentes, pues estos determinan un estilo discursivo y comunicativo.

A continuación, presentamos los indicadores que se medirán en este nivel:

- ❖ Las estrategias utilizadas durante el discurso, captan primero y mantiene después el interés y la atención de este evitando, que se desconecte.

- ❖ Está atento a las reacciones de sus interlocutores u oyentes para comprobar si el contacto se mantiene o no ya sea a través de respuestas verbales o de señales no verbales
- ❖ Interrumpe momentáneamente el discurso si observa algún indicador de aburrimiento, de desconexión, de falta de atención o de no comprensión.
- ❖ Sorprende o motiva al auditorio introduciendo una anécdota, un elemento de humor, mediante la modificación del tono, variando de algún modo el discurso
- ❖ Tanto en la preparación como en la ejecución de una intervención en público concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan, tienen en cuenta asimismo sus expectativas.
- ❖ Evita los excesos de familiaridad que pueden molestar a los asistentes, como un exceso de formalidad que pueden perturbar al público.

2.4.2.2.3. Adecuado al tiempo.

La capacidad de atención y la paciencia de nuestros interlocutores tienen un límite; esto significa que el discurso también lo tiene. Nos referimos a su tiempo de duración. Cuando este no se respeta, por lo general, el fracaso está asegurado.

Briz (2008) nos exhorta que para hablar bien es preciso preparar bien lo que se va a decir y seleccionar los contenidos que se desean transmitir según el tiempo que nos marca la organización o el sentido común: (p.31).

En ocasiones, los hay quienes no tienen medida del tiempo en sus intervenciones, sin contar con la lentitud en la expresión de las mismas; también, hay quienes toman la palabra y no parecen dispuestos a soltarla, alejándolos de la razón fundamental que los hizo intervenir.

La improvisación es en muchos oradores la causa de su incontrolada verborragia y de su falta de control del tiempo. En consecuencia se debe improvisar lo justo, ya que la improvisación

en tales casos puede jugar una mala pasada «temporal» (Briz, 2008, pp. 31- 32).

De esta breve explicación, presentamos una pareja de indicadores

- ❖ Selecciona los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido.
- ❖ No sobrepasar ni reducir el tiempo establecido.

2.4.2.2.3. DIMENSIÓN DISCURSIVA

La noción de discurso es esencialmente difusa, advierte el lingüista Van Dijk. Tratar de definirlo le corresponde al nuevo campo transdisciplinario de los estudios del discurso (también llamado análisis del discurso), y es allí, desde donde se proporcionará la definición fundamental que se busca (Dijk, 2001, p. 21).

En una primera aproximación al concepto de discurso Van Dijk, identifica sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social.

Si se tienen en cuenta estas tres dimensiones, no es sorprendente que sean varias las disciplinas que participan de los estudios del discurso, como la lingüística (para el estudio específico del lenguaje y su utilización), la psicología (para el estudio de las creencias y de cómo estas se comunican) y las ciencias sociales (para el análisis de las interacciones en situaciones sociales) (Dijk, 2001, p. 22).

Calsamiglia, et al, 2001, establecen que hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas, que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito.

El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social (...) hablar o escribir un discurso no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural (p 17.)

También, hacen referencia, a como las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo- real o imaginario.

Esto es posible debido a que los elementos verbales, que componen cualquier unidad de discurso, están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la textura del discurso, que da nombre su concreción: el texto (Calsamiglia, et al, 2001, p 16.)

Para Beurgrande y Dressler (1997), un texto es un acontecimiento comunicativo, que cumple siete normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad) que funcionan como principios constitutivos de la comunicación textual, que no podrían quebrantarse sin atentar contra el proceso comunicativo mismo. Existen también principios regulativos que controlan la comunicación textual:

La EFICACIA de un texto depende de que los participantes empleen o no un mínimo de esfuerzo en su utilización comunicativa. La EFECTIVIDAD de un texto depende que si genera o no una fuerte impresión en el receptor y si crea o no las condiciones más favorables para el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto. La ADECUACIÓN de un texto depende de que si se establece o no un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que respetan las normas de textualidad (Beurgrande y Dressler, 1997, p. 46).

Por consiguiente, y tal como señala, Bonilla, lo que hace que un texto sea un texto no es su gramaticalidad, sino su textualidad.

Los principios constitutivos de la comunicación textual, han sido definidos por muchos teóricos de la lingüística. Para Bernárdez (1996), la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establece en el proceso de la comunicación entre Emisor y Receptor; lo cual significa que la coherencia está basada en una negociación entre los protagonistas de la comunicación (Como se citó en Calsamiglia et. al, p. 221).

Calsamiglia et al. (2001) consideran que ambos conceptos están relacionados entre sí por inclusión de uno en otro.

La coherencia es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semántica intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la Superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos (p. 222)

Lozano, Peña- Marín y Abril (1982), considera que en los actores sociales, o en el lector de un texto, se da una competencia textual, que les hace capaces de recibir como coherente un texto que pudiera en principio no serlo: “una primera consecuencia que podemos inferir de la existencia de la competencia textual es la capacidad de captar (o atribuir) la coherencia de los textos independientemente de su forma lingüística” (p.20)

Definida así, la competencia textual, se puede concebir como una alarma que se activa en nuestro rol como interlocutor o lector de texto, para decir que los distintos elementos que conforman una frase o un sintagma se vinculan solidariamente entre sí, es decir se conectan. En palabras de Lozano, et al. (1982), la competencia textual se puede concebir como una especie de mecanismo de generación de coherencia, allí donde aparentemente no la hay (p. 21).

Lozano et al. (1982), aclara que no se juzga la capacidad de producir y de reconocer como gramaticales aceptables, etc., enunciados en cuantas entidades sintácticas constitutivas por elementos cuyos vínculos recíprocos sean definibles solo en términos de relaciones sintácticas, sino en cuanto a fragmentos intercortados de un discurso coherente (p. 20)

Otras de las aportaciones de Lozano y que enriquece el concepto de competencia textual, es el de competencia intertextual: “con dicho concepto se quiere significar que todo lector al leer u oír un texto tiene siempre en cuenta la experiencia que en cuanto lector tiene de otros textos” (Lozano et al, 1982).

Respecto a la cohesión, Calsamiglia et al. (2001), establecen que está incluida en la coherencia:

La cohesión es un concepto que se refiere a uno de los retómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Así, la coherencia, que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significaciones del texto como un principio necesario para que un texto sea definido como tal (p. 222)

Para Portolés (1996) la cohesión consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto (p. 27)

Todo lo dicho en esta dimensión nos permite establecer criterios relacionados a la coherencia, tanto pragmática como de contenido y del mismo modo a la cohesión y sus mecanismos que hacen mención al mantenimiento del referente (procedimientos léxicos y gramaticales), a la progresión temática y finalmente a los marcadores y conectores.

2.4.2.2.3.1. Coherencia pragmática.

Para Lozano et al. (1981) la coherencia pragmática, la asigna el lector; es decir, la coherencia pertenece a la comprensión y la interpretación que el lector hace del texto (p. 27).

Calsamiglia, et al. (2001) considera que los propios hablantes se encuentran en la capacidad de dotar de coherencia a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambios mínimos que parecen no tener ningún sentido, textos que no sabemos interpretar hasta que se dotan de una clave o marco que permitan reconocerlo (p. 222)

La interpretación del texto por parte del lector está sujeta no sólo a la recuperación de la información semántica que el texto posee, sino también a la introducción de todos aquellos elementos de lectura que el sujeto puede poseer, incluidos dentro de lo que hemos llamado competencia textual (Lozano et al., 1981), y los hablantes ante diversos textos, echamos mano de aquellos contextos que nos permiten interpretarlos adecuadamente (Calsamiglia et al., 2001).

Si bien es cierto que, como han señalado, entre otros, Eco y Lotman, el texto (de la comunicación) se deforma en el proceso de decodificación realizado por el destinatario, también es cierto que, como muestran ambos autores, todo texto contiene lo que Lotman (1980) llama imagen de público. El texto, dice, selecciona su público.

Del mismo modo, destaca el aspecto instruccional del texto: “el texto da instrucciones al destinatario para que se comporte de tal modo que aquel pueda ser comprendido y la interacción pueda seguir su curso” (Lozano et al., 1981, p.29).

Otra forma de entender la coherencia pragmática, es la planteada por Beaugrande (1981) en sus estudios de los procesos comunicativos, en el cual establece que el equilibrio informativo entre el mensaje producido y el mensaje recibido, es posible gracias a las operaciones variadas de los participantes en la comunicación, que aprovechan su entorno informativo previo para construir e interpretar textos. Esto significa que a mayor grado de contextualización el texto producido necesita menos indicadores, señales y elementos lingüísticos que sustentan la coherencia. Mientras que a menor grado de contextualización el texto necesita indicadores y elementos lingüísticos que otorguen coherencia (Calsamiglia et al., 2001, p . 224).

Todo lo argumentado, respecto a la coherencia pragmática nos permite sugerir los siguientes indicadores.

- ❖ Aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos.
- ❖ El texto producido posee mayor grado de contextualización

2.4.2.2.3.2. Coherencia del contenido

Dijk (1992) considera que existen conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores (p.55). A esas estructuras del texto globales, la llamó macroestructura (p. 55), que está vinculada a la coherencia del contenido, desde los aportes de Calsamiglia et al. (2001).

Este modo de analizar los textos, en un nivel que supera la estructura de las secuencias, permite que únicamente las secuencias de

oraciones que poseen una macroestructura sean denominadas, como dice Dijk (1992), textos.

(...) únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) textos. Con ello, la palabra texto se convierte en un término teórico que ya se corresponde solo indirectamente con el empleo de esta palabra en la vida cotidiana, donde se designan así sobre todo las realizaciones lingüísticas escritas e impresas.(Dijk, 1992, p.55)

Lozano et al. (1981), Considera que el propósito de Dijk con el concepto de macroestructura, es que esta sea vista como la representación semántica global que define el significado de un texto concebido como un todo único (p.24); así pues nos aportan una idea de la coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado (Dijk, 1992, pp.55-56)

Dijk (1992) establece que en la unidad textual hay dos niveles, el que podemos llamar global, representado en las macroproposiciones (Mp) y el que podemos llamar local, representado por las microproposiciones (mp) con una relación de implicación entre ellas. Las macroproposiciones se derivan de conjuntos de microproposiciones que, relacionadas entre sí, manifiestan unidad de contenido común. Las macroproposiciones no son necesariamente explícitas sino que son proposiciones que se derivan a) del contenido explícito de las macroproposiciones, y b) del contenido explícito asociados a ellos. (Calsamiglia et al., 2001, p.224).

Uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura, es el concepto de tema de un texto o tema del discurso.

Hemos de poner en claro aquella capacidad esencial de un hablante que le permite contestar preguntas como: ¿de qué hablo?, ¿Cuál fue el objeto de la conversación? Incluso en textos largos y complicados. Un hablante también puede contestar cuando el tema

o el objeto en si no se menciona total y explícitamente en el texto.
Por lo tanto deducir un tema a partir del texto (Dijk, 1992, p.57)

La propuesta de van Dijk se genera a partir de la asunción de que la estructura global del contenido proviene de la capacidad de resumir y recordar textos y, por lo tanto, de reducir sus significación a lo esencial. Para llegar a captar lo esencial se realizan varias operaciones mentales rígidas por unas macrorreglas (MR) determinadas; pues son la reconstrucción formal de esta deducción de un tema con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura o una parte de ella.

Las macrorreglas son una construcción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto (Dijk, 1978, p. 58).

Las macrorreglas a las que Dijk hace mención, son las siguientes:

- ✓ **Omitir**, la cual resulta bastante trivial y significativa que toda informacion y no esencial puede ser omitida (Dijk, 1978, p. 60). Un texto que se quiere reformular de forma sintética tiene que sufrir operaciones de borrado, de eliminación de información secundaria y accidental, para mantener, en cambio, la información relevante (Calsamiglia et al., 2001, p. 225).
- ✓ **Seleccionar**, en este caso se omite cierta cantidad de informacion. (Dijk, 1978, p. 60). Otra operación es la de incorporar la información de varios enunciados (e2, e3, e4) en un solo enunciado (e1) que la incluya porque los hechos referidos en e2, e3, e4 son condiciones, constituyentes o consecuencias de la contenida en él. En este caso habrá que identificar las proposiciones integrables e intervenir sobre ellas de modo que permanezca su significado a pesar, de que se subsuman en otra proposición (inclusión de presuposiciones) (Calsamiglia et al., 2001, p. 225).

- ✓ **Generalizar**, también se emiten informaciones esenciales, de manera que se pierden. Se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva (Dijk, 1978, p. 61). Esta operación es muy parecida a la anterior. En todo caso sólo es la perspectiva la que la hace distinta, pues en ambos casos se parte de un conjunto de enunciados que se pueden integrar en otro nuevo que debe ser construido, y por tanto, hay que buscar un modo nuevo de referirse al conjunto de informaciones incluidas en las proposiciones (Calsamiglia et al., 2001, p. 225).
- ✓ **Construir o integrar**, esta función se asemeja a la segunda regla, de manera que la información se es sustituida por una nueva información y no es omitida ni seleccionada. Esta operación de transformación que incluye una sustitución hiperonímica que aporta elementos conceptualmente más extensos, que incluyan a los primeros (Calsamiglia et al., 2001, p. 225).

El conocimiento de las macrorreglas por parte de los usuarios de la lengua, permitirá que durante el desarrollo del discurso su interlocutor o público pueda con facilidad resumir y de recordar el texto y por lo tanto reducir su significado a lo esencial.

Los indicadores que se establecen para este nivel, respecto a la coherencia del contenido, son los siguientes:

- ❖ Las proposiciones se encadenan tomando como base la repetición de uno de sus elementos.
- ❖ Se realiza una aportación constante de información nueva.
- ❖ No se introduce ningún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previamente ya sea de forma explícita o implícita.
- ❖ Los hechos referidos están relacionados en el mundo- real o imaginario- representado.
- ❖ La información que contiene un texto se articula en torno a un núcleo informativo o tema central.

- ❖ La concatenación de tema y rema, hace posible que el discurso fluya de forma espontánea y natural, sin fracturas en la cadena informativa del texto.
- ❖ Los contenidos de un texto forman una estructura sea lineal o estructural.

2.4.2.2.3.3. Procedimientos léxicos

Los procedimientos léxicos guardan relación cohesión y sus mecanismos. Para Calsamiglia et al (2001) la cohesión se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Además, hacen mención de la importancia de los procedimientos léxicos, como mecanismos de mantenimiento de referente de la cohesión.

La referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos. Estos introducen el tema. Pero para mantener la referencia iniciada hay diversos mecanismos a su servicio, todos ellos fundamentalmente mecanismos de reiteración. En primer lugar, la simple repetición en el momento en que se debilita la referencia (por distancia entre una aparición y otra, o bien porque la memoria a corto plazo deja de funcionar) se repite el referente con las mismas o con variaciones. Se trata de procedimientos e sustitución (Calsamiglia et al., 2001, p. 231)

Los mecanismos más habituales para mantener los referentes están relacionados con a) repeticiones (exactas o parciales); b) sustitución por sinonimia o cuasi sinónimos (palabras, sintagmas, oraciones); c) sustitución por hipónimos o hiperónimos y por antónimos (un único artista = a un único pintor, artrópodos y moluscos = esos organismos); d) sustitución por metáfora o por metonimia; e) sustitución de calificaciones valorativas (terremoto= catástrofe, accidente = desgracia, aborto= asesinato); f) sustitución de proformas léxicas (

palabras muy generales que pueden usarse en vez de otras más precisas).

Otros procedimientos que contribuyen a la cohesión se basan en las relaciones de los campos semánticos que se establecen entre lexemas: a) de la relación entre los lexemas basadas en algún rasgo semántico común; b) de la relación semántica basado en el conocimiento del mismo compartido por los interlocutores; c) relación semántica basada en marcos y guiones mentales que permiten relacionar elementos léxicos y entenderlos como un conjunto unitario.

Para garantizar la cohesión y sus mecanismos de mantenimiento del referente (procedimientos léxicos) planteamos los siguientes indicadores:

- ❖ Utiliza elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto (repeticiones exactas o parciales, sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos, hipónimos o hiperónimos y por antónimos, metáfora o por metonimia, calificaciones valorativas, proformas léxicas).
- ❖ Relaciona lexemas basados en algún rasgo semántico, marco o guines mentales o en el conocimiento del mundo para entenderlos como un conjunto unitario.

2.4.2.2.3.4. Procedimientos gramaticales

Los procedimientos gramaticales como mecanismos de la coherencia, hacen mención a que el mantenimiento del referente también es posible a través de formas gramaticales, a saber, referencias deícticas, anafórica y léxicas.

Los tres tipos de referencia (deíctica, anafórica y léxica) actúan en los textos y la competencia del hablante regula su utilización según principios de economía y expresividad (Calsamiglia et al, 2001).

Para Levinson (1989), la deixis se ocupa de como las lenguas codifican o gramaticalizan rasgos del contexto de enunciación o evento de habla,

tratando así de como depende la interpretación de los enunciados del análisis del contexto de enunciación (p. 47).

Lyons (1980) por su parte establece, que la deixis puede ser definida como la localización y la identificación de personas, objetos, procesos, acontecimientos y actividades de que se habla por relación al contexto y espacio- temporal creado y mantenido por el acto comunicativo. (p. 261).

Otra forma de resaltar la importancia, también es establecida por Calsamiglia et al, (2001).

Los elementos deícticos son piezas especialmente relacionadas con el contexto en el sentido de que su significado concreto depende completamente de la situación enunciativa, básicamente de quien los pronuncia a quién, cuándo, dónde. Son elementos lingüísticos que señalan, seleccionándolos, algunos elementos del entorno contextual (...) estos elementos que conectan con la lengua con la enunciación y se encuentran en categorías diversas (demostrativos, posesivos, pronombres personales, verbos, adverbios) que no adquieren sentido pleno, más que en el contexto en que se emiten. (p. 116)

Además agregan que la deixis señala y crea un entorno común físico, sociocultural, cognitivo y textual; organizan el tiempo y el espacio, sitúan a los participantes y a los elementos textuales discursivos.

Respecto a su tipología, señalan que son cinco, según a la cual de esos aspectos se refiera: deixis personal, espacial, temporal, social y textual. Advierten que pueden formar clases cerradas y son principalmente los pronombres, los artículos, los adverbios y los morfemas verbales de persona y de tiempo, pero también algunos verbos, adjetivos y preposiciones

Para Levinson (1983) también pueden usarse en un sentido gestual o en un sentido simbólico: 1) usos deíctico y gestual: me duele aquí (señalando el estómago); 2) uso deíctico y simbólico: aquí (en este país) se acostumbra a almorzar al medio día.

El sistema deíctico establecido por Calsamiglia et al (2001), está relacionada principalmente en función esférica; es decir aquella función en que los deícticos actúan como conmutadores (término empleado por Jacobson, 1957) que conectan el texto con el momento de la enunciación. En este tipo de mecanismo de cohesión, considera la deixis textual, aquella en que las formas deícticas actúan con una función endofórica, es decir, en el interior del texto. Además agrega que los elementos lingüísticos que tienen esta función se llaman pro-formas, elementos breves, conceptualmente vacíos, que ocupan un lugar y que “repescan o recuperan” su significado en otro lugar del texto. Son piezas que reducen la redundancia sin dejar de señalar de qué se está hablando.

Estas pro-formas se dan principalmente en las categorías nominales gramaticales con función sustantiva o adjetiva (pronombre: demostrativos, personales, posesivos, cuantificadores, etc.) y en las adverbiales (pro-adverbios: modales, temporales, locativos); en los deícticos verbales de tiempo y de persona.

Estos elementos constituyen el fenómeno de la co-referencia endofórica, con una orientación a lo que yo he dicho en el espacio/ tiempo anterior (anáfora) o lo que se dirá en el espacio / tiempo posterior (catáfora).

Las referencias endofórica –anáfora y catáfora- agrega Calsamiglia, et al (2001) se da en el interior del texto, es decir en el cotexto, del que habla Halliday y Hasan (1976) y Brown y Yule (1983). Con su uso un elemento particular se remite a otro lugar del mismo texto para encontrar su significación. (p. 237).

Los principales mecanismos de cohesión se basan en la utilización de proformas con función endofórica, de la elipsis y de la determinación sintagmas de sintagmas indefinidos. Entre las proformas encontramos pronombres (él, ella, lo, le, los, las ellos), marcas verbales de persona (encuentran entienden, disfrutaron), pronombres relativos (que, quien, el cual, cuyo), demostrativos (este, esa, aquello, esto, tal), cuantificadores definidos e indefinidos (todos, otros, algunos, primero, segundo), adverbios (así, tanto, antes, arriba, aquí, entonces, ahora, después), posesivos (su, suyas). La ejemplificación con formas en tercera personas es porque esta cumple canónicamente con estas funciones endofórica mientras que la ocurrencia de marcas de la primera y la segunda persona cumple una función deíctica (exofórica) que señala el contexto en relación con los protagonistas de la enunciación. (Calsamiglia et al, 2001, p. 238).

Todo este conjunto de elementos actúan como «capta significados» del entorno, más o menos lejano y se remiten a palabras, sintagmas, enunciados o fragmentos textuales de considerable extensión.

La elipsis es otro fenómeno de cohesión textual, quizá el más frecuente que reduce la redundancia y aleja el peso que supondría la repetición, señala Calsamiglia et al (2001).

Una forma de elipsis muy habitual atañe al referente sujeto, que una vez aparecido por primera vez, en las lenguas como el español, en la que su expresión es opcional, no aparece hasta que se introduce un nuevo sujeto. La aparición del sujeto se hace innecesaria porque la marca verbal de persona mantiene la referencia (Calsamiglia et al, 2001, p. 239).

La determinación de los sintagmas nominales indeterminados es también una forma de recuperar un sintagma introducido por primera vez a partir de la utilización del artículo indefinido.

También puede aparecer simplemente cuando se activa un guion (script) o cuando los hablantes comparten una situación o uso de referencia. Esto indica que aunque no haya aparecido explícitamente, el marco está en activo y forma parte del estado epistémico de conocimiento presentado para la interpretación de los enunciados. Con estos procedimientos, el hablante va guiando al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.

La deixis de tipo textual que incluye las referencias endofórica - anáfora y catáfora- y la elipsis, todos ellos explicados anteriormente, nos permite la configuración del siguiente indicador.

- ❖ Emplea los mecanismos de cohesión textual (anáfora, catáfora, elipsis y determinaciones de sintagmas indefinidos) que permiten recuperar la información en otro lugar del texto, reducir la redundancia y guiar al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.

2.4.2.2.3.5. Progresión temática

La progresión temática, permite que la información avance. Esto es posible debido a que el progreso de la información se basa en un modelo lineal y se manifiesta por el lugar que las unidades informativas ocupan en la oración.

Tal logro es posible si:

- 1) Se parte de una información presupuesta y compartida que se activa, por una nueva que parezca la información que se introduce, el punto de partida es algo conocido a partir de lo cual se construye una línea de avance.

- 2) Se van incorporando elementos nuevos que empujan hacia adelante el contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea de avance del discurso.
- 3) Se llega a un término, a una conclusión de la línea informativa, necesaria para que el texto se configure como tal.

Los lingüistas del Círculo de Praga como Danés, Mathesius y Fibras, estudiando la perspectiva funcional de la oración, propusieron una forma de entender cómo se articula la información de dos categorías: el rema, que es el elemento (o conjunto de elementos) que hace avanzar la información, aporta datos nuevos, presenta o aduce alguna cosa y es independiente del contexto y el tema o trasfondo, que es el (o el conjunto de elementos) que establece un vínculo con el discurso previo (dependiendo del contexto) presenta datos conocidos, no aduce nada y denota un presupuesto. La articulación de estos dos elementos permiten entender la dinámica de la información y la forma como esta progresa a lo largo de un texto (Calsamiglia et al, 2001, p. 239).

Los tipos principales de progresión temática que pueden manifestar los textos es la heredada por Combettes (1988), producto de su inspiración en los lingüistas del círculo de Praga. Para este autor, el término tema guarda relación con el concepto de información conocida y rema con el de información nueva:

- 1) *Progresión de tipo lineal*: se parte de un primer tema y lo que se presenta como información nueva (rema) se convierte en el tema siguiente (información conocida) al que se le atribuye otro rema, que a continuación se convierte en el tema, etc.
- 2) *Progresión de tema constante*: a un mismo tema, se le van asignando remas diferentes.
- 3) *Progresión de temas derivados*: a partir de un tema general o hipertema van surgiendo diferentes temas o subtemas con sus respectivos remas.

- 4) *Progresión de tema o rema extendido o ramificado*: en su caso o bien el tema o bien el rema se expande en diversos subtemas.

El dinamismo comunicativo, tal como Firbas (1964) lo concibió, permite entender que la información permite entender que la información puede avanzar, pueda detenerse y pueda tener un desarrollo variado y complejo.

Belles (1991) afirma que en un texto ni todo puede ser información nueva, ni todo puede ser una información conocida. Para ello es necesario tener en cuenta a los destinatarios y su nivel de conocimiento: es importante para realizar un cálculo ajustado sobre la proporción entre la información nueva y la conocida (Calsamiglia et al, 2001, p. 243).

La tipología presentada por Combettes y las aportaciones de los lingüistas del Círculo de Praga, permiten configurar los siguientes criterios.

- ❖ Introduce el tema y a partir de lo cual se construye una línea de avance o progresión del tipo lineal, tema constante, tema derivado, tema o rema extendido o ramificado lo que permite un dinamismo comunicativo.
- ❖ Durante el desarrollo del tema, incorpora nuevos elementos (remas) que asegura el grado de continuidad del contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance del discurso.

2.4.2.2.3.6. Marcadores y conectores.

Portales (1994) plantea que la comunicación humana es esencialmente inferencial; por ello existe unidades lingüísticas cuyo significado, convencionalmente fijado en la lengua, condiciona el procesamiento del

discurso en relación con el contexto. A esas unidades las denomina marcadores del discurso.

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticamente invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés, 1994, p. 25-26).

Las unidades lingüísticas, a las que hace mención Portalés, no son más que piezas lingüísticas, en términos de Calsamiglia et al. (2001), cuyo fin es relacionar estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. A diferencia de Portalés, consideran que se trata de los llamados marcadores discursivos y los conectores:

El sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas: se trata de los llamados marcadores discursivos y los conectores (Calsamiglia et al, 2001, p. 245)

Respecto a los conectores, consideran que se expresan para evitar malentendidos y para asegurar una adecuada conexión.

Cuando la relación entre enunciados se expresa a través de un conector, este manifiesta lazos preexistentes – en la mente de los interlocutores, en su conocimiento compartido- que se expresan a través de un elemento sintáctico - semántico para indicar de forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar (Calsamiglia et al, 2001, p. 245).

Tratar de establecer diferencias sustanciales entre marcadores y conectores sería menos ventajosa que establecer rasgos en común. Estas piezas lingüísticas tienen uso rasgos propios que las caracterizan; nos referimos a su forma, función y finalidad del discurso. Para definir los rasgos que tienen en común Calsamiglia et al, nos dice lo siguiente:

Desde el punto de vista de su forma son muy variados; pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales (...) Su función es de relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados, en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica; algunos de ellos tienen la doble función de ser relacionantes de enunciados (en el plano local, oracional) y de relacionar conjuntos de enunciados (en el plano global textual). Otros se usan exclusivamente como relacionantes textuales (...) Su finalidad discursiva se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido. Algunos de ellos se especializan en adjudicar una orientación argumentativa, es decir, dirigida hacia una conclusión a partir de los enunciados puestos en contacto (Calsamiglia et al, 2001, p. 246).

Para detallar cada uno de los elementos que se comporta como unidades lingüísticas, centraremos primero especial atención en aquellos marcadores que contribuyen a la organización global del texto, nos referimos a los marcadores de ordenación del discurso.

Los marcadores de ordenación del discurso suelen recibir el nombre de conectores metatextuales porque no se orientan a la conexión del contenido de los enunciados sino al desarrollo mismo de la enunciación. Esta se desenvuelve a partir de un inicio, un desarrollo y una conclusión y además se despliega en el espacio y en el tiempo (Calsamiglia et al., 2001, p. 247)

Las expresiones que proporcionan pistas de la organización del discurso son las siguientes:

- ✓ **Iniciadores:** para empezar, antes que nada primero de todo ...
- ✓ **Distribuidores:** por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...
- ✓ **Ordenadores:** primero, en primer lugar, en segundo lugar. ..
- ✓ **De transición:** por otro lado/parte, en otro orden de cosas ...
- ✓ **Continuativos:** pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...
- ✓ **Aditivos:** además, igualmente, asimismo ...
- ✓ **Digresivos:** por cierto, a propósito...
- ✓ **Espacio-temporales**
 - **De anterioridad:** antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...
 - **De simultaneidad:** en este momento, aquí , ahora, al mismo tiempo, mientras , a la vez ...
 - **De posterioridad:** después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante ...
- ✓ **Conclusivos:** en conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...
- ✓ **Finalizadores:** en fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva (Calsamiglia et al., 2001, pp. 246-247)

Existen también marcadores que introducen operaciones discursivas particulares. En este caso se trata de elementos que en general se sitúan en posición inicial del enunciado o como preámbulo al segundo miembro de la relación. Estos procedimientos o bien indican la posición del enunciador ante su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información. Estas piezas son:

- ✓ **De expresión de punto de vista:** en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí , por lo que a mí respecta ...

- ✓ **De manifestación de certeza:** es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...
- ✓ **De confirmación:** en efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...
- ✓ **De tematización:** respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a ...
- ✓ **De reformulación, explicación o aclaración:** esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto ...
- ✓ **De ejemplificación:** por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos
(Calsamiglia et al., 2001, p. 247)

Para Calsamiglia et al (2001), entre los conectores de base casual deberíamos añadir el signo gráfico de los dos puntos, una de cuyas funciones es la de poner en relación dos segmentos textuales.

Los marcadores que hemos presentado a hasta aquí, se usan tanto en la oralidad como en la escritura, pero la mayoría de ellos predominan en las practicas discursivas elaboradas y formales; en situaciones en las que el foco de atención es predominante referencial y en las que se necesita precisar elementos de enlace.

Existe otro grupo de marcadores que son propiamente del discurso espontáneo, nos referimos a aquellos marcadores que son eminentemente interactivos y que se generan por la necesidad de lograr la cooperación, el seguimiento, la atención, el acuerdo o la confirmación del contenido transmitido, como a los estructuradores del discurso oral, que no se orientan solo a lograr el control del hilo discursivo en «tiempo real", sino a que el interlocutor siga y respete su turno. Sin embargo, estos marcadores pueden perder su sentido original y convertirse fácilmente en elementos de relleno que se van repitiendo o en muletillas cuando ocupa espacios vacíos en el canal de transmisión producidos por vacilaciones y dudas propias de una

situación enunciativa. En cuanto se abusa de ellos, su función original queda desviada y solo entonces podemos hablar de que actúan simplemente como de apoyo.

Estas expresiones se agrupan en diferentes formas y son las siguientes:

- ✓ **mareadores de demanda de confirmación o de acuerdo**, muchas veces con mera función fática y reguladora de la interacción: ¿eh? , ¿verdad?, ¿sí o no?, ¿no?, ¿me entiendes?, ¿me sigues? , ¿sabes qué quiero decir o no?, ¿vale?, ¿ves?, ¿oyes?, ¿sabes? ...
 - ✓ **marcadores de advertencia**: mira, oiga, ojo, cuidado, fíjate ...
 - ✓ **marcadores reactivos de acuerdo**: bueno, perfecto, claro, sí, bien, vale, de acuerdo, sí, exacto, evidente, okey, ya, perfectamente ...
 - ✓ **mareadores estimulantes**: venga, va ...
 - ✓ **marcadores iniciativos**: bueno, bueno pues, mira, veamos, mire usted, a ver, vamos a ver, ¿sabes qué? ...
 - ✓ **marcadores reactivos**: ¡hombre!, ¡mujer!, tío, vaya, es que ...
 - ✓ **reactivos de desacuerdo**: bueno, pero; vaya, no, tampoco, nunca, en absoluto, qué va, para nada, por favor; perdone-pero ...
 - ✓ **marcadores de aclaración, corrección o reformulación**: sea, mejor dicho, quiero decir, bueno ...
 - ✓ **marcadores de atenuación**: bueno, un poco, yo diría, como muy, de alguna manera, en cierto modo ...
 - ✓ **marcadores de transición**: bueno ...
 - ✓ **marcadores continuativos**: luego, después, entonces, así pues, conque, total, pues, pues nada, así que ...
 - ✓ **marcadores de finalización y conclusión**: y tal, y eso, y todo, venga, hala, hale, buen...
 - ✓ **marcadores de cierre**: y va está, nada más, eso es todo ...
- (Calsamiglia et al., 2001, p. 248)

Los indicadores para este nivel son los siguientes:

- ❖ Emplea conectores metatextuales del tipo iniciadores, distribuidores, ordenadores, de transición, constitutivos, aditivos, digresivos, espacios temporales conclusivos y finalizadores que le proporcionan pistas de organización del discurso.
- ❖ Utiliza marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (expresión de un punto de vista, manifestación de certeza, confirmación, reformulación, explicación, o aclaración, ejemplificación).
- ❖ Usa conectores del tipo aditivos o sumativos, contrastivos o contrargumentativos, causativos, consecutivos, condicionales, temporales, espaciales que le permiten poner en relación lógica semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjunto de enunciados.

2.4.2.2.4. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

En esta dimensión, trataremos tres niveles que nos permitan definir la noción de género discursivo y su clasificación de acuerdo a características comunes; así como también, sus modos de organización y procedimientos retóricos para la construcción de los mismos.

Dijk (1997) hace una reflexión sobre lo incapaces que somos de poder entender el discurso con nociones basadas en el sentido común:

Tan pronto como empezamos a observar de cerca la realidad cotidiana del discurso, nos encontramos con complicaciones que somos incapaces de resolver' con nociones sobre el discurso basadas en el sentido común. En ese caso podemos necesitar nociones teóricas que definan el principio o el final del texto oral o escrito, su unidad o coherencia, las relaciones intertextuales entre

diferentes discursos, las intenciones de los hablantes o escritores, las escenas, el tiempo, el espacio y otros aspectos del contexto comunicativo. Así pues, [...] tendríamos que poder distinguir entre discursos 'simples' y 'compuestos', o entre discursos 'Y 'complejos discursivos' (Van Dijk, 1997, p. 4-5).

2.4.2.2.4.1. Géneros discursivos y secuencias textuales

La primera clasificación de géneros discursivos no literarios se la debemos a Aristóteles, quien, en su Retórica plantea que los discursos pueden ser de tres tipos: a) Forenses o jurídicos; b) Deliberativos o políticos; c) Epidícticos o de ocasión. Aristóteles aborda su clasificación atendiendo a los discursos en uso en la vida social pública de su tiempo: orales y ante una audiencia, y, por lo tanto, se refiere a ámbitos de la vida institucional. Este criterio, basado en las prácticas discursivas existentes, se mantendrá hasta hoy como uno de los criterios fundamentales para estudiar los géneros discursivos (Calsamiglia et al, 2001, p. 252-253).

Otro aporte sobre la definición de géneros discursivos, la encontramos en la Teoría Bajtina.

En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y

estilísticos de enunciados determinantes y relativamente estables
(Bajtín, 1979, p. 252)

Calsamiglia et al. (2001) al interpretar la visión de Bajtín, sobre la definición de géneros discursivos, plantea que concierne a la existencia de un determinado género son cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro (o estilo funcional) utilizado y la relativa estabilidad de todo ellos.

Bajtín (1979), distinguía entre géneros primarios o simples (la conversación en todas sus formas) y los secundarios o complejos, derivados de aquellos productos de la elaboración intelectual (p. 250).

Para Calsamiglia et al, (2001), otro aporte a la definición de los géneros discursivos, gira en torno al uso de la lengua:

En el momento de hablar, las personas seleccionamos los enunciados -entendidos como las unidades de la comunicación discursiva-en función del género que consideramos apropiado y de acuerdo, también, con los destinatarios quienes vamos a dirigirnos, ya se correspondan con receptores concretos físicamente presentes o con un destinatario genérico, más o menos indefinido (Calsamiglia et al, 2001, p. 258)

Bajtín también hace alusión a lo expresado por Calsamiglia et al (2001), desde un punto de vista más teórico y sistemático y lo entiende así:

Todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción del destinatario, lo cual le determina como tal (p.285).

Al hablar siempre tomo en cuenta el fondo a perceptivo de mi discurso que posee mi destinatario: hasta qué punto conoce la situación, si posee o no conocimientos específicos de la esfera comunicativa cultural, cuáles son sus opiniones o convicciones,

cuáles son sus prejuicios (desde mi punto de vista), cuáles son sus simpatías y antipatías; todo esto determinará la activa comprensión - respuesta con que él reaccionará a mi enunciado. Este tanteo determinará también el género del enunciado, la selección de procedimientos de estructuración, y, finalmente, la selección de recursos lingüísticos, es decir-, el estilo del enunciado (p. 286).

Finalmente Bajtín señala que el dominio de una lengua (competencia lingüística en Chomsky, 1965), no es suficiente para desenvolverse en algunas esferas de la comunicación:

Muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas. A menudo una persona que maneja perfectamente el discurso de diferentes esferas de la comunicación cultural. Que sabe dar una conferencia, llevar a cabo una discusión científica que se expresa excelentemente en relación con cuestiones públicas, se queda, no obstante, callada o participa de una manera muy torpe en una plática de salón. En este caso no se trata de la pobreza del vocabulario o de un estilo abstracto; simplemente se trata de una inhabilidad para dominar el género de la conversación mundana, que proviene de la ausencia de nociones acerca de la totalidad del enunciado, que ayuden a plasmar su discurso en determinadas formas composicionales y estilísticas rápida y desenfadadamente; una persona así no sabe intervenir a tiempo, no sabe comenzar y terminar correctamente (p. 270).

Aprender una lengua más que los conocimientos de los elementos gramaticales; es también reconocer y usar las formas genéricas ligadas a las esferas de la actividad en que se originan. La experiencia en esas esferas, puede resultar mejor o peor en lo que se refiere a los usos de los diferentes géneros (Calsamiglia et al, 2001, p. 258).

Duranti (1992) entiende por género un tipo de unidad de discurso con particulares características formales y de contenido. Así, son ejemplos de géneros el sermón en los servicios religiosos protestantes o la predicación en la misa católica, la lección en clase, el interrogatorio, la conferencia (de la que hay diversos tipos), el intercambio de saludos, el chiste, la adivinanza y la conversación. Esta última sería el género par excelente según los analistas de la conversación (p. 64).

En la etnografía de la comunicación un género es un tipo textual con precisas características formales y reglas de aplicación y de uso en el discurso: los refranes, la fábula, el cuento, los saludos, etc., pero también la conferencia y el informe, la carta, la descripción, el ensayo, etc. (Cardona, 1988, p. 126).

Otras definiciones sobre géneros discursivos son planteadas desde el análisis del discurso. Para Mainguenneau (1956) se tiende más bien a usar el término género de discurso para referirse a dispositivos de comunicación socio-históricamente definidos: los sucesos, el editorial, la consulta médica, el interrogatorio policial, los pequeños anuncios, la conferencia universitaria, el informe, etc. [...] Con la influencia de las corrientes pragmáticas se les ve como actividades más o menos ritualizadas que sólo pueden desplegarse legítimamente y tener éxito si se conforman a las reglas que las constituyen. Estas restricciones definitorias de un género se refieren a: 1) el estatus respectivo de los enunciadorees y enunciadorees; 2) las circunstancias temporales y locales de la enunciación; 3) el soporte y los modos de difusión; 4) los temas que se pueden introducir; 5) la longitud, el modo de organización, etc. (Como se citó en Calsamiglia et. al. 2001 p. 261).

Para Günthner y Knoblauch (1995), los géneros se caracterizan funcionalmente por ser soluciones complejas, históricas y culturalmente establecidas y premodelada para problemas comunicativos recurrentes. En cuanto su estructura, se define como un

patrón comunicativo complejo de elementos que se pueden situar en tres niveles estructurales diferentes. Los niveles son los siguientes:

a) **el nivel de la estructura interna:** tiene que ver con los rasgos verbales y no verbales- prosódicos y cinésicos).

b) **el nivel sumativo:** de la interacción concreta. Tiene que ver con el contexto interactivo.

c) **el nivel de la estructura** (ámbitos comunicativos, selección de las categorías sociales de los actores, distribución institucional de los géneros) (Como se citó en Calsamiglia et al. 2001, p. 261).

El aporte de Günthner y Knoblauch (1995), de proponer tres niveles a los que se tendría que atender para establecer y clasificar los géneros, nos ofrecen una particular forma de organizar los diferentes aspectos que intervienen en los complejos comunicativos y en proyectarlos hacia la observación, descripción y análisis de ese producto sociocultural que son los géneros discursivos (Calsamiglia et al, 2001, p. 261).

Los géneros discursivos constituyen una parte muy importante de lo que se entiende por repertorio comunicativo o capital comunicativo, tanto de los individuos como de los grupos humanos. El conocimiento activo de los géneros en que se estructura la vida de una comunidad «no sólo tranquiliza al hablante sino que también ayuda a los receptores porque limita las posibilidades interpretativas de los enunciados al relacionarlos con un género específico. La orientación hacia formas genéricas es un importante componente de los procesos de inferencia en la interacción» (Mainguenneau, Como se citó en Calsamiglia, et. al. 2001 p. 261).

Hanks (1987) llama protogéneros a la clasificación de los géneros y los define como marcos orientadores, procedimientos interpretativos y conjuntos de expectativas que no forman parte de la estructura discursiva, pero que forman parte de las maneras en que los actores se relacionan con las lenguas y lo usan. (Como se citó en Calsamiglia et. al. 2001, p. 261).

Para Briz (2008) los géneros discursivos son las varias formas que adquiere la comunicación según la estructura del acto comunicativo, el número de interlocutores, la finalidad del discurso y el ámbito en el que nos encontramos. Además agrega que funcionan a modo de patrones convencionales que se han ido estableciendo cultural e históricamente (p. 205).

Es muy común una relación por sinonimia entre género y tipología textual; sin embargo, advierte Alexopoulou (2011) que es necesario delimitar las fronteras entre género discursivo y tipo de texto para tener una visión clara y evitar confusiones terminológicas:

Los tipos de texto se eligen después de decidir qué género discursivo queremos producir. Por ejemplo, el género “carta” puede materializarse a través de varias modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. Por otro lado, el tipo de texto “narración” se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto, en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros (Alexopoulou, 2011, p. 197).

i. El concepto de secuencia.

Calsamiglia et al (2001) ve la necesidad de postular un modelo de secuencia textual prototípica que pueda proporcionar los instrumentos necesarios para adscribir un texto a un tipo determinado, en relación con las secuencias presentes en él. Tal consideración, surge a partir de lo planteado por Adán:

Los planes de organización de la textualidad dan cuenta del carácter profundamente heterogéneo de un objeto irreducible a un

solo tipo de organización, complejo y al mismo tiempo coherente. Apostando por la posibilidad de teorizar sobre la diversidad y la heterogeneidad hablo de diferentes planos de organización textual y defino el texto como una estructura compuesta de secuencias (Adam, 1992, p. 20).

Adán propone un esquema general en el que apunta las distintas opciones que puede haber para construir una tipología para luego señalar su propia opción, basado en la secuencialidad.

Calsamiglia et al (2001) La secuencia es la unidad constituyente del texto, que está constituida por paquetes de proposiciones (P: macroproposiciones), a su vez constituidas por n proposiciones (p: microproposiciones). Podríamos decir que para Adam las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan). Se trata de unidades modélicas, que, en el estado actual de la reflexión de este autor, se reducen a cinco: la secuencia narrativa, la secuencia descriptiva, la secuencia argumentativa, la secuencia explicativa y la secuencia dialogal (p. 265).

Si bien los textos pueden ser homogéneos y contruidos sobre la base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas linealmente o alternadas.

Para determinar la disposición de las secuencias en textos heterogéneos, Adam propone distinguir distintos tipos de secuencias. La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante. Si la dominante se constituye como el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama secuencia envolvente. Así, el

analista que pretende determinar a qué tipo pertenece un texto debe ser capaz de identificar las secuencias y sus combinaciones, la dominancia de unas sobre otras y el tipo de relación que se establece entre ellas sea de concatenación, de alternancia o de dependencia (Calsamiglia et al, 2001, p. 267).

Los indicadores para este nivel son los siguientes:

- ❖ Selecciona los enunciados en función del género que considera apropiado.
- ❖ Considera los tres niveles estructurales (nivel de estructura interna, nivel situativo o de interacción concreta y nivel de estructura externa) para establecer y clasificar los géneros.
- ❖ La clasificación de los géneros de discurso guarda relación con su base textual (base textual descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directa).
- ❖ Adscribe un texto a un tipo determinado en relación con las secuencias presentes en el (secuencia narrativa descriptiva argumentativa, explicativa y dialogal)

2.4.2.2.4.2. Modos de organización del discurso

Las secuencias seleccionadas por Adán para construir el modelo prototípico coinciden en su nomenclatura con lo que otros autores llaman modos de organización del discurso y se relacionan con funciones textuales como narra, describir, argumental (Charaudeau, Como se citó en Calsamiglia et al, 2001).

Las secuencias prototípicas de Adán, son entendidas por Calsamiglia et al, 2001 como esquematizadores de los modos fundamentales de construir discurso. Sin embargo, advierte que lo más habitual es que los textos se presenten mediante la articulación de más de un modo de organización textual:

La consideración de cada uno de los modos y secuencias por separado pretende mostrar los rasgos que los distinguen, aunque en el discurso real puedan aparecer combinados o superpuestos (Calsamiglia, et al, 2001, p. 269).

i. La narración.

La narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas, tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más "distantes" u «objetivas» como pueden ser la definición o la explicación. Narramos para informar (...) para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener (Calsamiglia, et al, 2001, p. 269).

Para Aznar, Cros y Quintana (1991), la narración se distingue sobre todo porque no tiene una relación inmediata con la situación comunicativa, sino a una anterior:

La narración se distingue sobre todo porque no tiene una relación inmediata con la situación comunicativa (puede referirse a una situación comunicativa anterior, contemporánea o posterior a la del momento de producción, puede ser real o imaginada, no exige la intervención del interlocutor...), porque tiene una estructura determinada las narraciones suelen organizarse alrededor del esquema básico: marco / complicación / resolución); en estos textos suelen predominar los conectores de tipo temporal y lógico, puesto que es importante la ordenación temporal de los sucesos y las relaciones de causa y efecto que los conectan y son textos que evidencian especialmente su polifonía (Aznar, Cros y Quintana, 1991, p. 9).

Marín (2004) establece que la narración se caracteriza por comunicar hechos o acontecimientos, dispuestos en una secuencia con jerarquía casual y cronología:

(...) hay acontecimientos que son el efecto de sucesos anteriores; hay acontecimientos que necesariamente ocurren antes que otros. Este encadenamiento – a veces no es tal, sino que los hechos suceden en paralelo- constituyen en general una transformación del estado inicial. Además, estas acciones, hechos o acontecimientos son atribuidos a sujetos que los realizan o sufren sus efectos (pp. 177-178).

Werlich (1975) considera que la base narrativa es seleccionada por lo hablantes para expresiones textuales sobre ocurrencias y cambios en el tiempo (Como se citó en Ciapuscio, 2010, p. 22).

Como secuencia secundaria o incrustada, la narración puede combinarse con cualquier otra: en el diálogo, en forma de anécdota, cotilleo, chiste, etc. En una explicación, en forma de relato que sirve de ejemplo. En un discurso argumentativo, como argumento que apela a la experiencia. Incluso la descripción, sobre todo si es de lugares, adquiere a veces la forma de relato (Calsamiglia, et al, pp. 268-269).

Adán (1992), establece seis contribuyentes básicos en la estructura interna de la secuencia narrativa:

- 1) **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
- 2) **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- 3) **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.

- 4) **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
- 5) **Causalidad:** hay «intriga», que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Calsamiglia et al (2001) considera que en la narración canónica, el tiempo verbal es el pasado, en sus diferentes formas. Normalmente, para la acción se utiliza el pretérito indefinido combinado con el pretérito anterior y el y el pluscuamperfecto; para los momentos descriptivos, de presentación del marco, el tiempo característico es el imperfecto. Sin embargo, también encontramos la utilización del presente, sobre todo en las narraciones históricas, en los resúmenes de relatos (por ejemplo, cuando contamos una película), en las narraciones que se producen dentro de la conversación espontánea o en aquellos casos en los que se pretende dar mayores visos de realidad a aquello que se cuenta. Además agrega que los conectores y los marcadores más usados también están en relación con las diferentes partes de la narración. Así, en la parte dedicada a la acción y a las transformaciones se utilizan preferentemente conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas predominarán los espaciales y los organizadores discursivos de orden (p, 272).

Marín (2004), los recursos lingüísticos que aparecen en la narración son: sustantivos y sus modificadores (sujetos); uso predominante de verbos (hechos) y predicados de los sujetos; usos de ciertos organizadores particulares para este tipo de secuencia, como los marcadores discursivos y conectores que van señalando la temporalidad y la relación de causa –efecto entre algunos de los hechos; indicación de lugares donde se producen acontecimientos (p. 178).

Respecto a los tipos de progresión temática, Bassols y Torrent (1997), siguiendo los esquemas de Adam (1985), establecen cinco modelos,

que puede aparecer en los diferentes planos del texto narrativo (pp. 189-190):

- a) Progresión lineal. El rema de la primera proposición se convierte en tema de la segunda, cuyo rema será, a su vez, el tema de la siguiente, y así sucesivamente:
- b) Progresión con tema constante. A lo largo del texto (o de la secuencia) se conserva el mismo tema, al que le aplican remas sucesivos.
- c) Progresión con temas derivados de un hipertema. Se trata de la enumeración de diferentes componentes de un todo (objeto o lugar para describir, por ejemplo)
- d) Progresión con temas derivados de un hiperterrema. El rema de la primera proposición se interpreta como compuesto por dos o más elementos y cada uno de ellos se convierte en un nuevo tema.
- e) Progresión con salto o agujero temático. Se recupera un tema después de haber introducido otros.

Calsamiglia et al. (2001), señala que se combinan, principalmente, el de tipo lineal y el de tema constante, ya que en una narración tan importante es asegurar la unidad temática como hacer progresar la acción con nuevos elementos y describir con detalle aquello que se crea necesario. Otro aspecto de gran interés en la narración, es el punto de vista. Un relato puede estar narrado en primera persona o en tercera persona. Puede estar contado desde dentro de la propia narración, por uno de los «actores» mismos o desde fuera. Todo ello implica una utilización específica de las marcas morfosintácticas de persona y permite plantear los hechos que se relatan desde un punto de vista más subjetivo o más «pretendidamente» objetivo (pp. 272-273).

ii. La descripción

La descripción es la cenicienta, la parienta pobre de la familia textual. A diferencia de la narración y de la argumentación que han sido objetos privilegiados de la reflexión retórica, literaria y filosófica, la descripción

fue siempre relegada y desdeñada: inútil en la especulación, un escollo en la narración. Es un lugar común recurrir a Aristóteles para establecer los orígenes de las diversas categorías textuales. Vano intento en este caso; por no ser un género, la descripción es soslayada por Aristóteles. Estaríamos ante un quiste textual. (Cavligia, 1997, p. 56)

Entre los estudiosos contemporáneos del siglo xx, de la tipologías textuales (Apotheloz 1983, Riffaterri 1979, Adam 1988), la descripción encuentra diferentes maneras de definirla, pero, por poco que analizaremos dichas definiciones encontraremos en ellas elementos coincidentes: la organización jerárquica, a partir de una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados, y la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos sucesivos de nuevos predicados (Bassols y Torrent, 1997, p. 99).

Para Calsamiglia, et al. (2001), con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado y se aplica tanto a estados como a procesos y se realiza según una perspectiva o punto de vista determinados:

Con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado, y expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta (...)

(...) se aplica tanto a estados como a procesos y se realiza según una perspectiva o punto de vista determinados, en un amplio abanico que se presenta desde el ángulo más objetivo al más subjetivo. Toda descripción está condicionada por el contexto en que aparece la comunicación: la relación entre los interlocutores, el contrato comunicativo que se establece, el conocimiento compartido que se presupone (Calsamiglia, et al. 2001, p. 279).

Werlich (1975) considera que la base descriptiva es la primera de las bases temáticas textuales típicas y los hablantes la eligen para

expresar ocurrencias y cambios en el espacio (Como se citó en Ciapuscio, 2010, p. 77).

Para Marín (2004) la descripción se caracteriza por la comunicación de las características de los objetos (incluidos los objetos abstractos, como por las teorías), las personas, los procesos y las situaciones:

(...) entre sus componentes, no se establece una relación jerárquica o casual, como en la trama narrativa, sino que el orden de importancia en que aparecen es equivalente. Este modo discursivo está basado entonces, en la coordinación y yuxtaposición de las partes. Es bastante habitual que una descripción comience con una oración o una construcción que nombra el objeto que se va a describir y luego, continúe ubicándolo en el espacio y atribuyéndole características y rasgos específicos. Cuando se trata de objetos abstractos, como teorías, la ubicación es temporal; y si la descripciones científicas y técnicas, se busca la precisión, el rigor y la exactitud al atribuir rasgo (p. 185).

El propósito que se pretende -ya sea persuadir, convencer, criticar, informar, burlarse o conmover-orienta la descripción cuya función puede ser predominantemente informativa o bien expresiva, argumentativa o directiva. El contenido responde a preguntas, explícitas o implícitas, del tipo: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene? ¿Para qué sirve? ¿Qué hace? ¿Cómo se comporta? ¿A qué se parece? (Calsamiglia, et al, 2001 p. 279).

Para el ámbito secuencial, Adam (1992) propone una organización esquemática del prototipo de secuencia descriptiva. Considera tres procedimientos ordenados: el primero es el del anclaje descriptivo, con el establecimiento del objeto como un todo, el tema. Éste se puede establecer desde el inicio (sin afectación) o bien después de enumerar características (con afectación). El segundo procedimiento es el de la aspectualización, a través del cual se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción. El tercer

procedimiento consiste en la puesta en relación con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y el tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos (comparación, metonimia, metáfora). Las descripciones subjetivas y expresivas abundan en comparaciones y metáforas, desde las descripciones de las conversaciones cotidianas hasta las literarias. En estas últimas, la expresión de la percepción de la realidad adquiere a través de la palabra rasgos nuevos y atractivos, porque evita el estereotipo gastado, apoyándose en la creatividad y alcanzando un valor estético (Calsamiglia et al 2001, p. 280).

Para Bassols y Torrent (1997), el anclaje orienta al receptor sobre la relación de las proposiciones con un tema determinado y no con otro. A veces las necesidades discursivas exigen otro orden, y el anclaje no tiene lugar hasta el final de la secuencia descriptiva (anclaje con afección), otros presentan dos o más expresiones para designar el objeto descrito, es decir, tienen un anclaje diverso, con más movilidad, con secuencias de remisiones que lo perfilan. (pp. 102-103). Respecto a la aspectualización, considera que se trata de llevar a cabo la descripción del objeto descrito mediante su fragmentación en los constituyentes que lo integran. Las dos fórmulas utilizadas, combinadas o separadamente son: a) la enumeración de sus partes y b) la enumeración de sus propiedades puede tener a la exhaustividad (un ejemplo de como la cantidad de la información puede jugar en contra de la claridad del discurso) o a la selectividad (con este tipo de enumeración obtenemos descripciones sumarias y precisas) (pp. 104-107).

Otro procedimiento típico de la descripción es la puesta en relación. Para Bassols y Torrent (1997), la puesta en relación del objeto descrito con el mundo exterior y con otros objetos de ese mundo exterior se hace, básicamente, mediante dos operaciones: a) el enmarque situacional (que tiene como base la relación metonímica, porque se refiere a características contiguas al objeto descrito, tanto por lo que respecta a otros objetos próximos que ayudan a definirlo, representarlo y

limitarlo) y b) la asociación (operación con la que se aproximan el conjunto de aspectos de dos objetos diferentes: la comparación y la metáfora) (pp. 106-108). Finalmente, como último enunciado de estado que se actualiza en tiempos verbales es la tematización: “esta es la operación que asegura la progresión teóricamente indefinida de la descripción, porque cualquier elemento puede ser seleccionado como nuevo tema-título y generar nuevas proposiciones descriptivas. Dichas proposiciones podrán ser analizadas siguiendo el mismo esquema-aspectualización, puesta en relación, tematización- y se insertarán en la macroestructura descriptiva general (pp. 111-112).

Los elementos lingüístico-discursivos más característicos de la secuencia descriptiva son los que se encuentran en el léxico nominal (sustantivo y adjetivo). De la selección de las palabras adecuadas depende el éxito del texto descriptivo. Terminología específica en el caso de la ciencia y de la técnica; nombres y adjetivos valorativos, precisos y sugerentes para representar con viveza una escena o para dar cuenta de la impresión producida por ella. Todo el despliegue sintáctico nominal -aposiciones, oraciones adjetivas, complementación-se pone al servicio de la construcción de cuadros y retratos que manifiestan la visión propia del locutor a través de la selección y de la analogía. La competencia del hablante está aquí en función de la precisión, del rigor y de la especificidad, o bien de la gracia y de la singularidad. En cuanto a los verbos, es, está, hay, parece, tiene, constituye... forman el conjunto de presentadores de entidades y sus características. En el caso de que la descripción pretenda ser impresionista, todos los verbos de percepción se potencian. El uso del presente o del imperfecto de indicativo como tiempos descriptivos depende de la actitud y la posición del hablante ante un «mundo comentado» o un «mundo narrado». Los deícticos de tiempo y de espacio se usan en las descripciones junto a elementos léxicos locativos y temporales (Calsamiglia et al., 2001, pp. 280-281).

Para Marín (2004), los recursos lingüísticos más habituales en textos descriptivos son: los sustantivos (nombran los objetos y las

percepciones); los adjetivos (atribuyen rasgos distintivos a los objetos o a las personas descriptos); las marcas que indican la distribución de los objetos en el espacio (más arriba, antes, más adelante, etcétera); los verbos de estado (está, tiene, limita, parece, hay, constituye, es), de procesos y los que indican percepciones de los sentidos; los tiempos verbales son el presente (especialmente para los objetivos científicos) y los pretéritos imperfecto (frecuente en una narración histórica literaria) (pp. 185-186).

Como procedimiento discursivo, la enumeración aparece como el recurso más utilizado en la secuencia descriptiva. En su grado más escueto, se encuentra en forma de listados (en la publicidad, en los informes médicos). Los enunciados suelen aparecer yuxtapuestos (el procedimiento estilístico de asíndeton se basa en este tipo de relación sintáctica). Los verbos pueden elidirse fácilmente, porque la función referencial recae en los grupos nominales. En algunos casos los marcadores de tiempo y de lugar funcionan como organizadores del discurso. Pero para instaurar orden en la sucesión de enumeraciones, éstas se suelen situar en unas coordenadas: de lo general a lo particular, del todo a las partes; o bien se presentan con referentes espaciales (arriba/abajo, izquierda/derecha, fuera/dentro, grande/pequeño), de los puntos cardinales, de los cinco sentidos, con perspectiva general (de lejos, panorámica) o de primer plano (de cerca, detalle y matiz), etc. (Calsamiglia et al , 2001, p. 281).

iii. La argumentación

Para Bassols y Torrent (1997) el hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas:

La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con su interpretación; con su valor o su relación con el problema del que hablamos.

Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado (Bassols y Torrent, 1997, p. 81)

La argumentación, como secuencia textual -ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada-aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada. Se argumenta en la conversación cotidiana, en una entrevista para conseguir un empleo, en una tertulia, en una mesa redonda, en un debate, en un coloquio, en un juicio, en una asamblea, en un mitin, en una alocución parlamentaria, en la publicidad, en un artículo editorial, en uno de opinión, en una crítica de arte, de cine (...) Se argumenta, en fin, en cualquier situación en la que se quiere convencer o persuadir de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad (Calsamiglia et al, 2001, p. 294).

Werlich (1975) considera que en la argumentación como base textual temática básica, se elige para expresiones textuales que crean relaciones entre conceptos u afirmaciones del hablante (Como se citó en Ciapusio, 2010, p. 80).

Para Marín (2005) la argumentación, generalmente, se desarrolla en torno a una idea o un hecho controversial, es decir opinable:

El que argumenta expone sus ideas, sus creencias, sus opiniones, sus conocimientos, sus juicios de valor con la intención de que el destinatario adhiera a la creencia, la opinión o la posición del que produce la argumentación. Por esa razón, se usan argumentos para apoyar una opinión y refutar otras. La diferencia entre una argumentación y una simple es que la argumentación desarrolla razonamientos para sostener esa opinión y solicita del destinatario que concuerde con los argumentos o posiciones del argumentador (p. 182).

Costa y Rona (1997), se plantea la siguiente pregunta respecto a lo que es argumentación: ¿Qué significa hablar de argumentación en tanto actividad argumentativa? La respuesta a esta interrogante tiene una doble afirmación:

Significa, en principio, partir de dos supuestos básicos que vinculan en forma fuerte argumentación y lenguaje: 1) Al hablar de argumentación estamos haciendo referencia a una práctica social orientada a fines, que se vale del lenguaje para obtener dichos fines. 2) Es únicamente en el interior de una discusión -en tanto práctica discursiva reglada- que una aserción adquiere el status de argumento (Costa y Rona, 1997, p. 83).

Cuenca (1995) considera que la argumentación se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y así fue tratada desde los principios de la lingüística, y aún más, de la retórica clásica y filosófica:

El discurso argumentativo, por un lado, tenía un lugar de honor en la retórica clásica, disciplina cuyo objetivo principal consistía en establecer los principios del arte de persuadir. Por otro lado se ha relacionado frecuentemente con la noción de demostración y también con conceptos de la lógica, como el de silogismo, estructura que se puede considerar el esqueleto de una argumentación o si se quiere, una argumentación en miniatura, puesto que contiene dos premisas y una conclusión (Cuenca, 1995, p. 23).

Todas las definiciones anteriormente citadas, convergen en que argumentar es desarrollar razonamientos para defender una idea y persuadir al interlocutor.

Calsamiglia et al. (2001) establece que las características fundamentales de la argumentación son las siguientes:

- 1) **Objeto:** Cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como pregunta.

- 2) **Locutor:** Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una forma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- 3) **Carácter:** Polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación ...
- 4) **Objetivo:** Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate (p. 295).

Cuenca (1995), recomienda que para realizar una correcta síntesis de los mecanismos lingüísticos y discursivos, se debe partir de las características generales que esta presenta; y bajo los planteamientos de Moeschler (1985) define el acto de argumentación por tres notas características: a) carácter intencional (un enunciado A sirve para apoyar una conclusión C); b) valor convencional, vehículo por tres tipos de marcas argumentativas: las marcas axiológicas (propiedades léxicas), los operadores argumentativos y los conectores argumentativos; c) carácter institucional, que tiene a la incidencia que tiene la argumentación en el receptor y en el emisor, sus intenciones discursivas y en los efectos que provoca. Por su parte, Cuenca agrega dos características fundamentales más a las establecidas por Moeschler: la estructura retórica y lógica (confrontación de argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión) y el carácter dialógico (relación dialéctica entre un emisor y un receptor) (p. 25).

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones, que funcionan como argumentos o que se refuerzan esa función dominante persuasiva. Los argumentos que se buscan para apoyar las premisas pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios

de autoridad, causas, consecuencias o silogismo deductivo (Calsamiglia et al., 2001, p. 297).

Cuenca presenta los conectores más específicos de la argumentación en tres grupos:

✓ **Contrastivos**, utilizados para poner manifiesto de relaciones de: Oposición, Sustitución, Restricción, Contraste

1) Causales y consecutivos, utilizados para marcar las relaciones de: Causa, Consecuencia, Un tipo específico serían los conclusivos que introducen la conclusión.

2) Distributivos

Respecto a la estructura señala lo siguiente:

La estructura básica de una argumentación se compone de tres partes:

- *Introducción*, donde se presenta el tema (una opinión general o particular), se intenta crear una disposición favorable en el receptor y se exponen los hechos para que el receptor conozca la posición defendida por el emisor y se sitúe de su parte.
- *Desarrollo*, que se articula con la exposición y defensa de los argumentos favorables y la refutación de los argumentos contrarios al tema y
- *Conclusión*, que actúa como síntesis de lo dicho y reforzamiento de la tesis defendida (p. 25)

Además de estos tres bloques, Cuenca apunta al uso también habitual en la argumentación de condicionales, generalizadores y ejemplificadores.

Finalmente, cabría citar los elementos que se utilizan para introducir la propia opinión, como entiendo, pienso, creo, desde mi punto de vista, a mi modo de ver, etc. Asimismo, la polémica puede estar reforzada por elementos léxicos como falacia, argumento, desacuerdo, demostración, etc. (Cuenca, 1995).

(a) Cohesión y coherencias textuales:

Bassols y Torrent (1997), consideran que los textos argumentativos utilizan una serie de recursos muy interesante para estructurar sus proposiciones:

- a) Las marcas de orden que introducen el párrafos:
 - Ordinales: primero, segundo,...
 - Locuciones de orden: en primer lugar; por un lado; por otra parte, finalmente; para acabar...
- b) La comillas y las citas:
 - Para citar palabras que refuercen nuestra intervención, para lo cual normalmente recurrimos a autoridades y personajes.
 - Para dar un tono especial a determinadas palabras.
 - Para recordar la máxima de algún pensador
- c) La interrogación retórica:
 - Para atraer el interés del receptor
 - Para implicarlo directamente
- d) Los guiones o rayas
 - Para poder marcar niveles de pertinencia entre las informaciones, las de los guiones quedan en segundo término.
 - Pasar del tono objetivo al subjetivo.
- e) Los nexos que expresan causa o consecuencia
 - Conjunciones: ya que, porque, pues, luego, así pues...
 - Locuciones casuales: con motivo de, a causa de, gracias a, con ocasión de, por culpa de, visto que, en vista de que, como que, puesto que, dado que, así que, en conclusión,
 - Locuciones consecutivas: de modo que, de suerte que, de manera que, así que, en conclusión, por lo tanto...
 - Adverbios y locuciones adverbiales: consecuentemente, en consecuencia, por consiguiente...
- f) Recursos retóricos: los recursos retóricos más utilizados son:
 - Las alusiones a hechos pasados y a elementos culturales del conocimiento compartido ya que aumenta notablemente el prestigio del locutor; las metáforas; la expresiones oratorias que

definen las palabras no para ofrecernos su significado , sino para poner de relieve algunos aspectos de la realidad que podrían pasarnos desapercibidos; las paráfrasis; las anticipaciones, insinuando por ejemplo, que se puede sustituir una calificación por otra que puede evitar objeciones futuras; las consideraciones; las correcciones, sustituyendo un término por otro; las repeticiones, que favorecen la presencia del elemento referido y sugieren diferencias. No nos olvidemos en este apartado de las anáforas y las epíforas, tan abundantes en los discursos más persuasivos; las amplificaciones que permiten el desarrollo oratorio de un tema, a menudo, tan solo en una enumeración sencilla; la sinonimia, usando términos que cada vez nos convienen más; la antítesis entre términos bien elegidos; los paralelismos, que refuerzan las ideas y muestran las divergencias; el seudodiscurso indirecto con el cual atribuimos de manera ficticia unas palabras a una o a diversas personas, mediante la sermonización- monólogo- o el dialogismo – conversación; la cita de autoridad o la que defendemos; las máximas y los proverbios, que son una manera de hacer participar al auditorio en el discurso; el apostrofe, la pregunta oratoria que no quiere respuesta – a menudo actúa solo como una invocación- y que sirve para hacer reflexionar sobre la cuestión ; el alejamiento del emisor mediante el paso del “yo” al “tu” o al “nosotros” (pp. 54-56).

(b) Características pragmáticas

El acto de habla argumentar tiene una fuerza ilocutiva clara: presentar un propio discurso como algo coherente y justificable; y una fuerza perlocutiva automática: convencer al locutor de lo que decimos (Bassols y Torrent, 1997, p.58).

Searle (1990) realiza una clasificación para los actos de habla ilocucionarios. Respecto a ellos, los que inciden más en los discursos argumentativos son los siguientes: Representativos (afirmar, suponer, proponer, aseverar, enunciar, con certeza, afirmar confidencialmente),

pueden ser evaluados como verdaderos o falsos; Directivos (ordenar, prohibir, solicitar, rogar, invitar, desafiar, retar, preguntar...) las preguntas retóricas estarían en este apartado; Comisivos: (prometer, ofender, jurar); declarativos, que sirven para una definición, un ampliación, una precisión o una explicación.

Existen partículas que imponen al receptor un procedimiento preciso sobre la manera como tiene que atribuir sentido a un enunciado (Bassols y Torrent, 1997, p.59), estas partículas son los operadores argumentativos:

Los operadores argumentativos son aquellos marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior (Portolés, 1996)

Bassols y Torrent (1997) En cambio, los conectores argumentativos actúan como marcadores interactivos, porque relacionan lo que tienen a continuación con lo que lleva adelante, no solo comunican algo, interaccionan (Bassols y Torrent, 1997, p.60), además agregan que existen dos tipos:

- Introdutores Argumentativos (ya que, porque, dado que, en primer lugar, ciertamente, efectivamente, incluso...Introducen un acto de calidad de subordinado: una justificación, una explicación, un argumento o una concesión)
- Introdutores de conclusiones (por lo tanto, pue, entonces...Introducen los constituyentes directivos de las intervenciones) el acto que da sentido a la intervención. (Bassols y Torrent, 1997, p.60)

Tipos de argumentaciones

Las argumentaciones pueden relacionar las opiniones y los argumentos que les corresponden de distintas manera, cuando esto ocurre, nos referimos a argumentaciones sencillas, cuando un único argumento apoya nuestra opinión. También hay argumentaciones múltiples con

diversos argumentos, las misma que pueden ser múltiples coordinadas, cuando con uno de los argumentos es suficiente para justificar la opinión pero se insiste para que no queden dudas y la de múltiples subordinadas, cuando la suma de argumentos justifica la opinión, la argumentación es en cadena, es decir cada argumento se descuelga de la anterior (Bassols y Torrent, 1997)

iv. *La explicación*

Como fenómeno discursivo, la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar (Calsamiglia et al., 2001, p. 308); no pretende transformar convicciones ni conductas, no hay intención de persuadir sino de aportar los elementos necesarios para facilitar la comprensión de un tema difícil y complejo. (Bassols et al., 1997, p. 72).

Calsamiglia et al., (2001) considera que la secuencia explicativa, como las otras secuencias prototípicas, no suele presentarse de forma homogénea en un texto sino estrechamente relacionada con otras:

En textos que podemos considerar teóricos se combina con secuencias descriptivas y argumentativas. En textos donde predomina la secuencia dialoal nos podemos encontrar con una secuencia explicativa cada vez que haya una interrupción por incomprensión y una demanda de aclaración al respecto. En un texto argumentativo, orientado principalmente al juicio y la valoración de un objeto, podemos encontrar secuencias explicativas usadas como apoyo para la argumentación. Pero, aparte de las posibles combinaciones de secuencias, en general, el discurso explicativo, al suponer la posesión de un conocimiento, otorga prestigio, autoridad y poder ha quien lo emite, y, consecuentemente, genera el poder de convencer y de obtener adhesión (Calsamiglia et al., 2001, p. 308)

La posición de Bassols y Torrent es contrariamente a los planteamiento de Calsamiglia et al (2001), al considerar que la aceptación de la

explicación como secuencia prototípica, con la misma entidad que pueden tener la argumentación o la narración, no es compartida por todos los estudiosos de la textualidad, aunque las secuencias explicativas estén omnipresentes en nuestra actividad discursiva, pero ello no implica que haya que considerarla como prototipo textual.

Halté, por ejemplo, habla de la inserción de la explicación en nuestro “tejido discursivo” y detecta su presencia cada vez más que se produce un “disfuncionamiento” en la comunicación ordinaria, es decir, en el momento en que nuestro interlocutor no sigue o no entiende nuestro discurso. Entonces, dicen Halté, tomamos como nuevo objeto de comunicación precisamente el fenómeno que se ha convertido en un obstáculo y, con la explicación de ese fenómeno, intentamos establecer nuestra actividad comunicativa. Esta interpretación que Halté propone para la explicación se inserta plenamente en la función metalingüística del lenguaje definida por Jakobson; la hace omnipresente en la conversación pero comporta la aceptación de un prototipo explicativo con identidad por sí mismo (Bassols et al., 1997, p. 72).

Otro de los argumentos que niegan la existencia de la explicación como prototipo de secuencia textual, está vinculada a la llamada heterogeneidad textual:

(...) existe otra dificultad: la llamada heterogeneidad textual, es decir, la existencia de diferentes tipos de secuencias en un mismo texto y los problemas que surgen cuando se pretende establecer su jerarquización. Por lo que respecta a la explicación, la encontramos a menudo compartiendo espacio textual con la descripción, la narración y la argumentación. En estos casos, la finalidad con la que se ha escrito el texto – la actitud explicativa que tendremos que determinar mediante el análisis de unos índices lingüísticos concretos- nos dirá si la secuencia dominante es explicativa mientras que las descripciones, las narraciones o los argumentos sirven solo de apoyo a la explicación a pesar de la amplitud o la complejidad que puedan presentar o si, por el contrario, es la

secuencia explicativa la que sirve de apoyo a otra secuencia dominante y por lo tanto, ejerce un papel secundario respecto a ella (Bassols et al., 1997, p. 73).

Calsamiglia et al, (2001) hace mención, a un conjunto de estrategias que corresponden a la: la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la citación.

- **La definición** delimita el problema sobre la base del conocimiento existente, adjudicando los atributos al tema/objeto en términos de la pertenencia a una clase y de la especificación de rasgos característicos. Las expresiones verbales más utilizadas son del tipo: se llama, se refiere a, se define como, y está constituido por, contiene, comprende... Muchas veces el establecimiento de la delimitación de un concepto se contrapone a creencias, a conocimientos comunes heredados o a teorías anteriores que no responden al estado actual del conocimiento sobre la materia tratada. La definición constituye el primer paso para la aclaración de un problema de conocimiento.

- **La clasificación** es un procedimiento que distribuye cualquier entidad referida (fósiles, proteínas, plantas, modos de investigar, categorías gramaticales, etc.) en diferentes agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similitudes y de diferencias. La clasificación se puede realizar desde distintos criterios y también desde lo más específico a lo más general o viceversa.

- **La reformulación** es un procedimiento que sirve para expresar de una manera más inteligible lo que está formulado en términos específicos (más abstractos o formales) o que resultan oscuros para el interlocutor. Supone la repetición, y, por tanto, la redundancia típica del discurso pedagógico, pero también de cualquier situación donde el hablante tenga como propósito hacerse entender. Es una operación reflexiva en que la referencia se hace sobre un enunciado emitido anteriormente, en una clara muestra de la función metacomunicativa. Los reformuladores típicos son «bueno», «o

sea», «esto es », «a saber» «es decir», «quiero decir», «en otras palabras» «mejor dicho» y similares (véase Gülich y Kotschi, 1983; Casado, 1991; Bach, 1997).

- **Ejemplificación** es un procedimiento que concreta una formulación general o abstracta poniéndola en el escenario de una experiencia más próxima al interlocutor. El ejemplo puede consistir en hechos, dichos, problemas reales o historias. Es un recurso ampliamente usado en la secuencia explicativa, especialmente cuando se dan estados epistémicos sustancialmente diferentes entre Emisor y Receptor. Los ejemplos se orientan hacia la concreción. Los conectores que suelen introducir ejemplos son: por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos, etc.

- **La analogía** es el procedimiento de aclaración o ilustración que se construye a partir de poner en relación un concepto o un conjunto de conceptos con otros de distinto campo. Se manifiesta lingüísticamente a través de comparaciones y de metáforas. Como afirman Lakoff y Johnson (1980), el objetivo de los usos metafóricos responde a un requisito de la percepción del mundo por el cual comprendemos lo más complejo y abstracto a partir de lo más cercano o material. A través de las comparaciones y las representaciones metafóricas comprendemos conceptos difíciles de entender (el concepto de la física «agujero negro», por ejemplo).

- **La citación** es un recurso muy utilizado en la explicación porque la fiabilidad y la autoridad se busca en las voces de los expertos. Por ello, tanto los periodistas (que citan las fuentes o a las autoridades en la materia) como los profesores y los investigadores convocan en su propio discurso el discurso de los otros (Calsamiglia et al., 2001, pp. 309-310)

La estructura gramatical, de los textos, con consecuencia dominante explicativa, dice, Bassols y Torrent (1997), se asocian generalmente a la síntesis y al análisis de las representaciones conceptuales:

Las dos fórmulas a las que pueden ser reducidos corresponden a estos dos tipos: a) sujeto + es+ atributo (síntesis); o b) sujeto + tiene + complemento (análisis), fórmulas que se desarrollan mediante proposiciones causales, finales y modales que se encargan de demostrar, concretar y relacionar lo que se afirma, con el fin de que sea comprendido (...) El tiempo verbal propio de la explicación es el presente de indicativo, tiempo utilizado habitualmente para vincular el enunciado al momento de la enunciación; pero también, en ocasiones, para darle un carácter intemporal, similar al que se observa en las declaraciones de valor universal. De todas maneras, pueden aparecer otros tiempos verbales –como los distintos tiempos de pasado–, si apoyando la explicación se aportan sucesos, anécdotas, declaraciones, etc., ordenados en el tiempo y situados en un momento anterior al de la enunciación, como sucede en alguno de los ejemplos comentados. (...)

La utilización de adjetivos y de adverbios proviene de la necesidad de precisar el objeto que se pretende explicar, atribuyéndole de determinadas propiedades, o bien cuantificándolo, individualizando o situándolo para que pueda ser identificado y comprendido. Por ello se utilizan los adjetivos calificativos «imprescindibles», es decir, los especificativos o clasificativos, y, en cambio, se suelen descartar los valorativos, que son «superfluos» o llevan una carga afectiva que no concuerda con la neutralidad y el tono propios de la explicación, ya que ésta no tiene por objeto provocar un efecto estético o emocional, sino enseñar algo complejo que se resiste a ser captado con facilidad.

El establecimiento de relaciones lógicas entre los enunciados es propio de la secuencia explicativa. Y si bien dichas relaciones puedan a veces implícitas en la yuxtaposición, mucho más a menudo se explicitan mediante los conectores, conjunciones u otro tipo de locuciones con valor relacionante, como las formadas por preposición y elemento anafórico: causales ('porque', 'ya que',

‘por ello’, ‘por dicha causa’...), ilativas (‘pues’, ‘por lo tanto’, ‘por consiguiente’...) y finales (‘para que’, ‘a fin de que’, ‘con vistas a’...); y también las que matizan, delimitan o restringen la validez de las aserciones, como las adversativas (‘pero’, ‘sino’...), condicionales (‘si’, ‘siempre que’, ‘a condición de que’...) y concesivas (‘aunque’, ‘a pesar de que’...). El uso de la conjunción ‘o’, indicando disyunción o equivalencia, se debe a la búsqueda de exactitud y claridad. Por otra parte, las estructuras modales y comparativas (‘como’, ‘parecido a’, ‘diferente de’...) tienen un papel importante en las operaciones de ejemplificación (Bassols et al., 1997, pp. 79-80).

Los procedimientos habituales para las remisiones al contexto lingüístico, de los textos explicativos, están relacionados, nos dicen Bassols et al (1997) en primer lugar, con los conectores, como determinados adverbios (‘también’, ‘precisamente’, ‘concretamente’, ‘efectivamente’...) actúan a menudo como cohesionadores textuales, relacionando frases y párrafos enteros del texto. Igualmente, sucesiones del tipo preposición + nombre (‘en efecto’, ‘en definitiva’, ‘en resumen’...) desempeñan el mismo papel relacionante. Respecto a la referencia, los elementos anafóricos más utilizados son los relativos. Es posible que se eviten, por su «opacidad», otros elementos anafóricos, como los pronombres personales, poco clarificadores en textos que aspiran a la máxima eficacia. Contrariamente existe un intenso uso de todos los procedimientos que aseguran la cohesión léxica del texto: desde la repetición de palabras –precedidas o no por el demostrativo ‘este’ o por el artículo de finido ‘el’–, hasta la inserción de palabras de la misma familia, de sinónimos léxicos o textuales (hipónimos e hiperónimos), o de palabras conectadas por la relación «parte-todo» (Bassols et al., 1997, p. 82).

En cuanto a la progresión temática, se siguen los *modelos de progresión lineal*: en este modelo, cada rema se convierte en el nuevo tema. Así, se parte de un tema (t1), al que se atribuye un

rema (r1) este rema (r1) se convierte en nuevo tema (t2), al que se atribuye un nuevo rema (r2), y así sucesivamente. A menudo alguno de estos estadios de sucesión tema-rema sólo se puede completar con los conocimientos extratextuales que el redactor considera que también tiene el receptor, mediante los cuales se pueden conectar elementos implícitos.) Y el *Modelo de temas derivados* de un hiperrema. Al tema inicial se le aplica un hiperrema, es decir, una información nueva susceptible de aparecer dividida en diversos temas o partes a lo largo del texto. A cada uno de estos temas se le aplica el rema correspondiente. Es un tipo de progresión que encontramos también en muchos textos descriptivos, cuando se procede a la descripción de las partes (Bassols et al., 1997, pp. 86-87).

v. El dialogo

El dialogo es la forma básica de la comunicación humana, nos dice Calsamiglia et al. (2001) Y es la conversación es el "protogénero» que mejor ilustra esa característica dialógica de la comunicación, que impregna todas las demás formas de expresión discursiva el discurso siempre se orienta hacia una audiencia -presente o ausente -a la que se quiere convencer, explicar o describir algo, con la que se quiere discutir o llegar a acuerdos, a la que se pretende seducir, engañar o reñir (p. 318-319)

La conversación espontánea -género dialogal por excelencia-sirve de base para las relaciones humanas, que se crean y se mantienen a través del diálogo y se enrarecen o se terminan cuando el diálogo se hace difícil o se rompe. (...)

En los estudios sobre la conversación existe un cierto acuerdo respecto a que la estructura dialogal tiene que describirse atendiendo a una doble perspectiva, a saber, su carácter secuencial y su carácter jerárquico. Secuencial en tanto que el sentido de cualquier fragmento o enunciado sólo se puede interpretar de forma cabal en función de lo que se ha dicho y lo que se dirá a continuación

(por la misma persona o por otra); jerárquico en tanto que nos señala la existencia de unidades de diferente rango o nivel imbricadas unas en otras de menor a mayor en la construcción conversacional, desde la unidad mínima monologal -el acto- hasta la unidad máxima dialogal -la interacción-; es preciso advertir que no se debe perder de vista la posibilidad de que la articulación de los diversos niveles sea compleja, ya que pueden aparecer unidades secundarias incrustadas en unidades directoras.(...) El diálogo, además de estar en el sustrato de otras formas discursivas, aparece como secuencia secundaria o incrustada en otros modos de organización textual. La novela o el cuento incluyen muy a menudo fragmentos dialogados. La explicación y la argumentación tuvieron su expresión primera en forma de diálogos e incluso la poesía -además de que es habitual que se dirija a una persona de forma más o menos explícita- incorpora formas dialogales en sus versos (Calsamiglia et al. 2001, p. 320)

Los indicadores, en este nivel, corresponden a la organización del discurso, la base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática y el empleo de conectores, marcadores pertinentes al tipo de género y son los siguientes:

- ❖ Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual narrativa, según su estructura, secuencia textual, progresión temática. Emplea conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
- ❖ Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual descriptiva, según su estructura, secuencia textual, progresión temática. Emplea conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
- ❖ Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual argumentativa, según su estructura, secuencia textual, progresión temática. Emplea conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.

- ❖ Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual explicativa, según su estructura, secuencia textual, progresión temática. Emplea conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
- ❖ Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual dialogal, según su estructura, secuencia textual, progresión temática. Emplea conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.

2.4.2.2.4.3. Procedimientos retóricos

Los procedimientos retóricos están relacionados con recursos expresivos. Su objetivo es tratar los modos de decir o de expresar, que tienen de como finalidad resultar atractivo para los interlocutores. Bien sean expresados espontáneamente en la vida cotidiana, bien sean contruidos conscientemente por escritores u oradores, los modos de decir son resultado de la creación y la imaginación aplicadas al uso lingüístico, de tal modo que ocupan el espacio estético y lúdico de la actividad verbal (Calsamiglia et al., 2001, p. 237).

Estos enunciados son producidos con el ánimo de atraer la atención de la audiencia acentúan su fuerza ilocutiva y su efecto perlocutivo, ya que en ellos se manifiesta la intención de mover hacia la acción, conmover o crear la adhesión de los destinatarios. Jakobson (1960) indica que en este tipo de enunciados se cumple la función poética del lenguaje, aquella en la que éste es objeto de manipulación y creación artística (Calsamiglia et al. , 2001, p. 237).

En la Retórica clásica el estudio de los recursos expresivos halla su lugar en la parte dedicada a la composición textual denominada «elocutio»; actualmente, este término ha sido replanteado de nuevo en el contexto y las nuevas concepciones sobre discurso. En la teoría tradicional se considera que para la construcción del arte del «bien decir» se ha de tener en cuenta cuatro «virtudes» textuales

que hoy podríamos llamar «máximas», basadas en principios griceanos.

La primera de ellas hace mención a *la máxima de puritas* y se refiere a todo lo que concierne al cumplimiento de la normativa del uso contemporáneo de una lengua. Parte sustancial de su análisis corresponde a las transgresiones más habituales en el nivel léxico (impropiedades, barbarismos, arcaísmos, desviaciones semánticas); en el nivel morfosintáctico (solecismos), en el nivel fónico (pronunciaciones incorrectas, cacofonías) y en el nivel gráfico (faltas ortográficas). Vela por el respeto a las normas gramaticales y al léxico propio y genuino de la lengua que se use y del mismo modo evita construcciones y palabras propias de otras lenguas.

La segunda, máxima *de perspicuitas*, se refiere a la claridad de expresión. Esta máxima depende de las condiciones pragmáticas en que se da la comunicación: los conocimientos compartidos entre los interlocutores, los implícitos, la relación entre lo que se dice y lo que no se dice, convierte la noción de claridad en una noción relativa a la clase de texto, sus autores y sus destinatarios. Coincide con la máxima de aptun para la transmisión de la información y tiene su manifestación concreta en una sintaxis ligada, con períodos razonablemente breves, sin anfibologías que creen ambigüedad; en la sencillez y naturalidad de la construcción, en la ordenación del texto, en la concatenación temática del uso de índices de conexión; en la selección de léxico apropiado y preciso, con el suficiente refuerzo contextual para orientar el sentido.

El nivel de adecuación del texto al contexto y por tanto su ajuste al propósito e intención que los protagonistas de la enunciación otorgan a los enunciados proferidos, está referido a la *máxima de aptun*. El aptun concierne a todos los niveles textuales: contenido temático, estructura y organización, situación y estilo: y todos ellos se basan

en la elección concreta de qué decir y qué no decir, y a la combinación de elementos lingüísticos.

De las cuatro máximas, el ornatus constituye el objeto de atención prioritaria y sistemática de la retórica de la elocución. Su base pragmática es la intención del autor del mensaje de operar sobre el lenguaje para conseguir efectos en la audiencia o en el interlocutor.

En el ornatus encontramos el gran terreno de juego verbal y conceptual: se juega con las palabras o con sus componentes, con su orden y posición, con su presencia o su ausencia; se juega con los conceptos, se intensifica o se debilita el poder de la expresión, se cambia el sentido de las palabras, manteniendo siempre un puente tendido a la significación compartida e intentando crear la complicidad necesaria entre Emisor y Receptor. Letras y sonidos, palabras y partes de palabras, enunciados y textos enteros son objeto de composición creativa. Sin embargo, se pueden distinguir dos grandes tipos de procedimientos; los microestructurales se basan en elementos lingüísticos explícitos e identificables. Los microestructurales, como la ironía o la metáfora, no siempre identificables en elementos verbales concretos, combinan la expresión con palabras con asociaciones mentales e implícitas.

La unidad básica de los recursos expresivos es la figura, entendida como esquema de combinación de elementos lingüísticos o de sentido que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor. Para la construcción de las figuras se emplean recursos basados en la adición (repetición), en la supresión (elipsis o elisión), en la permutación o en la sustitución.

Robrieux (1993), distingue en total cuatro tipos de figuras:

- 1) Las figuras de las palabras: Son figuras que se elaboran a partir de operaciones que se aplican al nivel fónico/ gráfico, morfológico o léxico de palabras relacionadas entre sí en su disposición lineal. Uno

de los procedimientos más básicos y eficaces es el de la repetición, factor expresivo que focaliza la atención y puede lograr efectos de intensificación, de liturgia o de encantamiento. En esta tipología se agrupan las siguientes figuras literarias: rima, aliteración, paronomasia, juegos ortográficos, reduplicación, anáfora, anadiplosis, epanadiplosis, antanacsis, dilogía, permutación, poliptoton supresión.

- 2) Las figuras de construcción: Estas figuras se basan en procedimientos que afectan a la sintaxis, a) suprimiendo elementos o introduciendo interrupciones en el orden canónico de la frase y b) repitiendo el mismo esquema o estableciendo simetrías. Pertenecen a esta tipología, figuras como: elipsis, asíndeton, paralelismo, antítesis. Existen otros procedimientos basados en la repetición como: la enumeración, la gradación, la polisíndeton, la redundancia, la reformulación y el pleoplasmo que contribuyen a subrayar e intensificar el valor del mensaje que se transmite.
- 3) Las figuras de pensamiento: en esta tipología encontramos figuras que juegan con los conceptos representados por las palabras, pero también operaciones más complejas y macroestructurales basadas en relaciones entre ideas y en otras operaciones cognitivas. Se desarrollan en un espacio mayor, sin depender de procesos formales o semánticos precisos. Seleccionamos dos procedimientos expresivos: la paradoja y la intensificación (aumento o disminución). Otras figuras que podemos encontrar son: hipérbole, litotes, antífrasis, eufemismo, procedimientos de decir y no decir.
- 4) Las figuras de sentido: Estas figuras están relacionadas estrechamente con los procesos de significación por analogía o por otros tipos de relación entre los rasgos de un objeto. De hecho, son los ejemplos máximos del lenguaje comúnmente llamado «figurado». La imagen o la comparación, junto con mecanismos más complejos como la metáfora y la metonimia, constituyen las figuras

que asocian o ponen en contacto dos mundos, dos objetos o partes de éste, para lograr un efecto determinado: divertir, definir, dar a entender, sorprender, cautivar.

Los indicadores en este nivel corresponden a las cuatro máximas presentadas y al uso de las figuras, como unidades básicas de los recursos expresivos. La configuración de los indicadores, es el siguiente:

- ❖ Elige elementos comunicativos que se adaptan a modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación.
- ❖ Atiende a las normas gramaticales y al léxico propio y genuino de la lengua que usa. Evita construcciones y palabras propias de otras lenguas.
- ❖ Es claro y preciso: no crea ambigüedades ni confusiones. Usa recurso de orden y estructuración. Evita cualquier expresión que lleve al malentendido o a la incomprensión.
- ❖ Es creativo; afina su percepción y busca la palabra o combinación de palabras que resalte en su contexto. Pone en juego las posibilidades expresivas de la lengua. Rompe las expectativas de su interlocutor: evita lo gastado y estereotipado.
- ❖ Su mensaje es apropiado: se atiende a las necesidades y los intereses del interlocutor, a la situación, al género y al registro.
- ❖ Emplea recursos expresivos (las figura de las palabras, de construcción, de pensamiento, de sentido) que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor.

2.4.2.2.5. Dimensión No Verbal.

Poyatos (1994) la tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la

calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen.

Como señala Poyatos, si lo que pretendemos es entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de «lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos» (Calsamiglia et al, 2001, p. 28).

En esta dimensión hemos considerado tres niveles que guardan relación con los factores no verbales, que según Knapp (1980), son de interés para el estudio de la comunicación humana.

2.4.2.2.5.1. Paralingüística

Briz (2008) el concepto «voz» no es un término genérico, sino que podemos sustanciarlo y estudiarlo mejor en su papel discursivo si partimos de una triple visión de los comportamientos fónicos de la lengua hablada. Efectivamente, en el plano fónico se distinguen tres ámbitos fundamentales: **el segmental** (en este ámbito se integran los fonemas y los sonidos- o alófonos), tiene que ver con la correcta o incorrecta pronunciación de los sonidos); **el suprasegmental** (aquí se estudian otros fenómenos fónicos que recubren unidades lingüísticas de nivel superior como la sílaba, la palabra, el sintagma, la oración, etc.), a este campo pertenece la descripción del acento y de la entonación y finalmente el ámbito *el paralingüístico* , se agrupan variaciones vocales muy diversas, menos organizadas que los rasgos segmentales o suprasegmentales desde el punto de vista de su estructura, motivadas por alteraciones fisiológicas diversas en las cavidades oral (boca), nasal (fosas nasales) y faríngea (área de

la faringe). No presentan contrastes tan nítidos como los propios de los rasgos suprasegmentales: un alargamiento vocálico del tipo «ee» como indicio de vacilación expresiva se incluiría en este ámbito paralingüístico (p. 119-120).

Otras de las cuestiones que tienen que ver con el estudio de la voz, es la referida a su control, o para ser más pertinentes a sus cualidades:

La pronunciación adecuada de los sonidos es necesaria para que el oyente escuche bien el discurso y, sobre todo, lo entienda. Si la pronunciación resulta confusa, el oyente no podrá oír con nitidez. Lo relevante es que pueda controlar los mejores registros de su voz con objetos de empelarlos en las ocasiones más apropiadas: “una voz agradable capta más fácilmente la atención del auditorio. A veces importa más el cómo se dicen las cosas que aquello que se dice” (Briz, 2008, p. 120).

Es el autocontrol por parte del orador y de ciertos requisitos fónicos para que el discurso se oiga, se escuche y se entienda bien; en definitiva, la mejora de la calidad de la articulación vocal depende de ello. Los requisitos que constituyen, lo que llamamos cualidades de la voz; entre las más destacables están el volumen, la velocidad, el tono, las pausas y la flexibilidad.

Respecto **al volumen de su voz**, este le permitirá realzar los elementos importantes del discurso.

(...) debe usted procurar no emplear un volumen constante (alto o bajo) durante toda su exposición, ya que esto puede provocar hastío, aburrimiento o incluso cansancio auditivo entre los asistentes; además, si emplea siempre el mismo volumen no podrá usted valerse de esta cualidad estratégicamente para destacar las partes más relevantes de su discurso. (Briz, 2008, p. 121).

La intensidad o volumen de la voz, como los menciona Briz, permiten enfatizar los apartados más importantes del discurso según se desarrolla, también el modo estratégico de **las pausas y la velocidad** de habla contribuyen a revitalizar el avance del discurso mitigando el efecto de monotonía.

La pausa funciona, pues, como mecanismo de control en el discurso, pero el silencio debe ser manejado con habilidad, estratégicamente. Deténgase unos segundos después de haber dado una información importante en el discurso; en este caso la pausa funcionará como mecanismo de énfasis: es usted quien controla la situación y quien sabe cuándo puede callar o cuándo puede retomar el discurso. Por lo demás, mediante la pausa obtendrá un tiempo precioso para poder preparar la continuación de su discurso: en estos casos la pausa es un recurso enormemente útil para evitar algunos vicios expresivos (como las muletillas, por ejemplo). Al tiempo, la pausa puede servir también al auditorio para reflexionar sobre aquello que acaba de escuchar. Por lo que respecta a la velocidad de su intervención, debe seleccionarse de acuerdo con el tema (fin) o la situación del discurso. Así, cuando se describe, la velocidad de habla suele ser más lenta que cuando, por ejemplo, se argumenta (Briz, 2008, pp. 122-123).

Cuando Briz (2008), considera que el silencio debe ser manejado con habilidad, estratégicamente, refuerza la idea de Urpí (2010), que mencionan que a menudo nos preocupamos por el desarrollo del lenguaje y olvidamos que también la comunicación está llena de silencio.

Necesitamos el silencio para comprender, para interpretar, para escuchar, para empatizar, para saber cómo se desarrollan las relaciones dentro de un grupo de personas y para observar

cómo se crean y como se desarrollan los roles de cada uno asume (Urpi, 2010, p. 20)

Así nos dice Urpi, el silencio marca el principio y el final de una conversación, marca el espacio en el diálogo entre varias personas, nos permite recoger información y asimilarla, y también elaborarla de forma conveniente para transmitirla adecuadamente según el momento y el interlocutor.

Por su parte Knapp (2009) considera que el significado del silencio, lo mismo que el significado de las palabras, solo se puede inferir después de análisis cuidadoso de los comunicantes del tema tratado, del tiempo, el lugar, la cultura, etcétera.

Algunas de las funciones interpersonales a las que se sirve el silencio incluyen: 1) puntuación o acentuación, que llama la atención sobre ciertas palabras o ideas; 2) evaluación, que incluye juicios acerca del comportamiento ajeno, favor o en contra, acuerdo o desacuerdo, o bien ataque (como no responder a un comentario, a un saludo o a una carta); 3) revelación, que puede hacer saber algo u ocultar algo a través del silencio; 4) expresión de emociones, como el silencio de disgusto, tristeza, miedo cólera o amor; 5) actividad mental, pues el silencio puede manifestar meditación y reflexión o bien ignorancia (Knapp, 2009, p. 315)

En lo que se refiere al **tono** o altura musical de la voz (más aguda o más grave), Briz (2008), considera que debemos tratar de modularla en un nivel medio, entre los tonos graves y agudos.

No hay que olvidar que a través del tono de voz se manifiestan el carácter del orador y su estado de ánimo: alegría, confianza, inseguridad, etcétera. Es necesario, pues, que al hablar el expositor emplee tonos vivos y atractivos. Trate de evitar los cambios bruscos de tono,

derivados a menudo del nerviosismo, si no están justificados. Controle, pues, la altura melódica de su voz e intente transmitir credibilidad y mesura: hable con entusiasmo y sea convincente, pero no transmita sentimientos negativos (aunque en ese momento sean los que dominen su estado de ánimo, usted deberá hacer un esfuerzo por ocultarlos) (Briz, 2008, pp. 123-124).

Por su parte Urpi, considera que en lo que se refiere al *tono* debemos plantearnos una primera cuestión: ¿cómo perciben, lo demás nuestra voz? ¿Es agradable, desagradable o neutra?

Emplear bien el tono de voz es fundamental para transmitir a nuestro interlocutor exactamente lo que queremos. La razón estriba en que el tono es regulador entre el sentimiento y la expresión, entre lo que sentimos y expresamos (Urpi, 2010, p. 51)

Finalmente, La **flexibilidad** es la capacidad del expositor para variar todas las cualidades de su voz (volumen, tono, velocidad, entonación y la duración de las pausas) en función de su interés persuasivo, a fin de evitar la monotonía expresiva y para enriquecer la variedad de matices que puede llegar a transmitir. Evidentemente esta cualidad es fundamental para mantener viva la atención del auditorio y evitar que caiga en el aburrimiento o la apatía (Briz, 2008, pp. 125-126).

La visión panorámica de Briz respecto a la paralingüística, nos permite establecer los siguientes indicadores:

- ❖ El volumen de su voz le permite realzar los elementos importantes del discurso.
- ❖ Procura no emplear un volumen constante (alto o bajo) durante toda sus exposición ya que esto puede provocar hastío, aburrimiento o incluso cansancio auditivo entre los asistentes.
- ❖ Mitiga el efecto monótono del discurso a través de del uso estratégico de las pausas y la velocidad del habla.

- ❖ Se detiene unos segundos después de haber dado una información importante en el discurso.
- ❖ Selecciona la velocidad del habla de su intervención de acuerdo con el tema (fin) o la situación del discurso.
- ❖ Evita los cambios bruscos de tono, derivados a menudo del nerviosismo.
- ❖ Controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura (habla con entusiasmo y es convincente).
- ❖ Su entonación permite potenciar su expresividad en sus intervenciones.

2.4.2.2.5.2. Quinésica

Poyatos (1994) considera que se puede definir como:

Los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconsciente, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüísticas y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no (p.139).

Tal definición es interpretada por Calsamiglia y que la cinésica, kinésica o quinésica, se refiere al estudio de los movimientos corporales comunicativamente significativos.

Según este autor (Poyatos), podríamos distinguir entre gestos, maneras y posturas. Se incluyen en la cinésica desde los movimientos que acompañan a los saludos hasta los chasquidos, los aplausos o los pataleos, desde las palmaditas en la espalda hasta rascarse la cabeza o un levantamiento de cejas y los golpes en los objetos (Calsamiglia et al, 2001, p.51).

Knapp (2009) considera que el movimiento del cuerpo o el comportamiento cinésico comprenden de modo característico los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas), la conducta de los ojos (parpadeos, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila) y también la postura. Fruncir el entrecejo, dejar caer los hombros o inclinar la cabeza son todas conductas comprendidas en el campo de la cinésica (p. 17)

Poyatos llega a proponer 17 categorías corporales no verbales interactivas y no interactivas, a saber:

- 1) Emblemas (gestos por palabras),
- 2) Metadiscursos (los movimientos del hablar),
- 3) Marcaespacios (señalando lo presente y lo ausente).
- 4) Marcatiempos (pasado, presente y futuro),
- 5) Deícticos (señalando a personas y cosas),
- 6) Pictografías (dibujando con las manos)
- 7) ecoicos (imitando todos lo que suena)
- 8) kinetografías (imitando lodo lo que se mueve)
- 9) kinefonografías (imitando movimiento y sonido)
- 10) Ideografías (dando forma visual a los pensamientos)
- 11) Marcasucesos (cómo pasaron las cosas)
- 12) Identificadores (la forma visual de los conceptos)
- 13) Exteriorizadores (nuestras reacciones a la vista)
- 14) Autoadaptadores (tocándonos a nosotros mismos)
- 15) Alternoadaptadores (tocando a los demás)
- 16) Somatoadaptadores (los íntimos de nuestro cuerpo) y
- 17) Objetoadaptadores (interacción con los objetos).

(Calsamiglia et al., 2001, p. 51)

Los gestos, las maneras y las posturas que se consideran adecuados pueden variar según el tipo de evento o la ocasión, según el grupo social y, por supuesto, varían de una cultura a otra. Algo muy interesante es observar los efectos de gestos y posturas en la expresión de actitudes

ante la realidad comunicativa (ante el contenido informativo y ante los demás). A través de un gesto o de una postura podemos mostrar interés, indiferencia, desprecio, ansiedad respecto a lo que estamos o se está diciendo. Por ello, contribuyen a la construcción del footing, es decir, sirven para mostrar qué posición adoptamos frente a lo que se dice y frente a los demás participantes en un acontecimiento comunicativo. (Calsamiglia et al , 2001, p. 52).

Los indicadores que guardan relación con este nivel, son los siguientes:

- ❖ Sus movimientos corporales poseen un valor comunicativo intencionado (interés, indiferencia, aburrimiento, desprecio, ansiedad respecto a lo que se estamos o se está diciendo).
- ❖ Sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas, deícticos, pictografías, kenetografías, ecoicos, etc.
- ❖ Sus gestos, maneras y posturas varían según el tipo de evento o la ocasión.
- ❖ Evita los defectos gestuales de su expresión corporal.
- ❖ Sus movimientos corporales son significativos, apoyando lo que se manifiesta.
- ❖ Reparte su mirada entre los asistentes, evitando posarse demasiado en ninguno de los oyentes en particular.
- ❖ Evita posturas corporales no comunicativas (rígidas, derrumbadas, etc.).

2.4.2.2.5.3. Proxémico

La manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuyen, está referido básicamente a la proxémica (Calsamiglia et al., 2001, p. 49).

Para Knapp (2019) se entiende por proxémica el estudio de uso y percepción del espacio social y personal.

Bajo este encabezamiento encontramos todo un cuerpo de estudio que se conoce como ecología del pequeño grupo y que se ocupa de cómo la gente usa y responde a las relaciones especiales en el establecimiento de grupos formales o informales (Knapp, 2009, p. 25)

Urpi (2010) considera que la distancia interpersonal se extiende de 60 a 160cm aproximadamente, la misma que se observa en un acto social y que permite cierto grado de confianza pero, por supuesto a esa distancia, es difícil rozar al interlocutor, por lo que tales encuentros difícilmente crean un ambiente de intimidad.

La distancia de intimidad abarca desde el contacto corporal directo hasta una distancia de 60 cm aproximadamente.

Cuando esa zona no es respetada por una persona extraña ese hecho provoca fácilmente inquietud o molestia. De ahí proviene el respeto al contacto físico en el autobús. Es como un intento de “esfumar” nuestra persona para que el otro no piense que tratamos de invadir su territorio.

En el área de la distancia social, es donde despachamos nuestros asuntos interpersonales. A esa distancia hablamos con los clientes, visitantes, desconocidos, colegas, etc.

A la distancia aproximadamente de 4 m comienza la distancia pública. Aquí cesan todas las relaciones personales y las personas actúan solo como individuos. El profesor desde su mesa, el actor en el escenario, el político de su tribuna, etc.

Según el tipo de relación que desean dos personas estas distancias son respetadas y aceptadas por ambas partes (Urpi, 2010, p. 58)

Sin embargo esta distancia puede variar por muchos motivos: A lo largo de un mismo intercambio, algún participante puede acercarse a otro u

otros para susurrar, para mostrar intimidad, para asustar, etc.; del mismo modo, puede alejarse un poco para abarcar mejor a todos los interlocutores, para gritar, para marcar distancia social, etc. La distancia entre los cuerpos depende mucho, también, del tipo de evento de que se trate (Calsamiglia et al., 2001, pp. 49-50)

Las personas, nos dice Calsamiglia, et al., (2001) asociamos significados psicosociales y culturales a esos lugares y a esos espacios que nos separan o nos acercan a los demás, de forma no sólo física sino también simbólica. Lo que para unas puede ser una distancia «norma», puede ser interpretada por otras como muestra de frialdad y viceversa, una distancia para mí normal puede ser interpretada por otra como agresiva. Knapp (1980) señala, citando a Hall, cuatro posibles categorías en que puede entenderse el «espacio informal»:

- 1) Íntimo
- 2) Casual-personal
- 3) Social-consultivo
- 4) Público

Ahora bien, lo que en un grupo cultural se considera un comportamiento proxémico adecuado para cada una de esas cuatro categorías puede variar enormemente de lo que se considera adecuado en otros grupos. Y lo mismo ocurrirá en lo que se refiere a encuentros formales. El mismo Knapp cita cómo se discute previamente la distribución del espacio en las negociaciones políticas de alto nivel. En muchos casos, la distribución está establecida de antemano; por ejemplo, en las salas de juicios, en las consultas médicas de ambulatorio, en una conferencia, etc. En otros casos, la distribución del espacio es más flexible, por ejemplo en un aula; si bien normalmente existe un espacio asignado a los alumnos y las alumnas y otro para los profesores, quien enseña puede decidir sentarse a la mesa encima de la tarima o situarse delante de la mesa y debajo de la tarima o pasear entre las mesas de los alumnos o sentarse encima de la mesa o ir cambiando según la actividad; también puede proponer a los alumnos que cambien su

espacio agrupándose, por ejemplo, para trabajar por equipos. Esas decisiones no son neutras y suelen acompañar estilos didácticos diferentes (Calsamiglia et al., 2001, p. 50)

Los indicadores en el nivel proxémico son los siguientes:

- ❖ Su comportamiento es adecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo.
- ❖ Mantiene distancia a la hora de entablar un contacto verbal
- ❖ Busca una posición intermedia en el caso de un discurso monogal.
- ❖ Mantiene una postura relajada dando una impresión de comodidad.

2.4.2.2.6. Dimensión interpersonal

Para Calsamiglia et al (2001) el éxito o fracaso de la relación entre las personas en los actos comunicativos constituye un aspecto fundamental del estudio de la interacción verbal. Por eso los hablantes, al construir sus enunciados, eligen formas lingüísticas que se acomoden al máximo al mantenimiento de la relación establecida y a sus fines o, por el contrario, optan por la ruptura de la relación, escogiendo usos lingüísticos o no lingüísticos que lo indiquen. El otro aspecto fundamental de la comunicación es el éxito o fracaso de la transmisión de la información (p.158).

Para que un acto comunicativo se dé normalmente y se eviten rupturas durante su desarrollo, en esta dimensión presentamos tres niveles que estamos seguros que ayudaran a facilitar la transferencia de información durante la comunicación: imagen personal en el discurso, la cortesía verbal, adecuación a las expectativas del destinatario y la modalización.

2.4.2.2.6.1. Imagen personal en el discurso

Siendo cada uno lo que somos, en circunstancias en las que nos jugamos un reconocimiento público procuramos cuidar con atención nuestra imagen. No se trata de fingir lo que no somos, porque perderíamos la naturalidad y con ella la seguridad; sin embargo, debemos saber que, en principio, son actuaciones puntuales, a veces únicas, a partir de las que el destinatario forma un juicio sobre nuestra persona y nuestras ideas (Briz, 2008, p.168).

Esta visión planteada por Briz, establece una regla común que en definitiva todos deberíamos conocer: “en la comunicación pública se ponen en juego las imágenes de las personas implicadas. Parte del éxito radica en la imagen que ofrece de sí mismo y en la protección de la imagen del público o interlocutor” (p.168).

Briz también plantea que la imagen personal en el discurso corre riesgo, si durante su desarrollo adoptamos determinadas como determinadas acciones, como dar órdenes, prohibir, pedir favores o hacer preguntas indiscretas pudiendo incomodar al receptor. Para evitar esto recomienda que se debe trabajar el modo de decirlo para que sean bien recibidas o lo menos mal recibidas; y esto por dos motivos: porque las formas de decir influyen en la eficacia del contenido y porque detrás de ese mensaje hay personas con sensibilidad y con una sabiduría y experiencia de la vida. Otros de los principios que establece Briz, tiene que ver con la eficacia del mensaje: “para que su mensaje sea eficaz no es suficiente con que sea bueno, novedoso o brillante. Se lo está dirigiendo a personas y, por ende, el modo de expresarlo afectará a su aceptación” (Briz, 2008, p. 169)

Como elementos adherentes en una relación con los interlocutores, Briz, establece algunas pautas que nos permitan salvaguardar la imagen expresada durante el discurso. Dichas pautas se desmiembran de la siguiente idea general: “nuestras palabras reflejarán lo mejor de nosotros

mismos en medida en que tengamos en cuenta nuestra imagen en la preparación del discurso”

En primer lugar, debemos saber a qué cualidades propias hay que llamar positivas, porque puede ocurrir que, creyendo que algo es un defecto, en realidad sea una virtud. En segundo lugar conviene fijarse en qué valores reclama nuestra sociedad, según la cultura y el momento histórico. Por último recurriremos a los medios lingüísticos adecuados para estas actitudes. ” (Briz, 2008, p. 170)

Otra pauta tiene que ver con los valores, con aquello que más se ajustan a su modo de pensar (del usuario de la lengua), pero siendo sabedor de lo que comúnmente se consideran positivos; sin sentirse mimetizado con los valores que posee la mayoría por el hecho de ser la mayoría.

Briz (2008) establece algunos valores y actitudes que se han tomado en cuenta en los estudios sociológicos actuales: la naturalidad, la autenticidad, la sinceridad y ser transparente:

En términos de lenguaje estas actitudes se traducen en expresiones claras y sencillas, en evitar frases retorcidas, ambiguas o giros afectados, en la valentía de llamar a las cosas por su nombre --sin ofender a nadie- cuando el eufemismo pudiera llevar a una comprensión vaga, en la fuerza y la determinación del tono de voz, en emplear la primera persona cuando se da una opinión (aunque esto también dependerá de otros factores) (Briz, 2008, p. 170)

(...)También, si es oportuno, el orador puede apuntar explícitamente que está siendo franco, sincero. Es útil al respecto el uso de verbos referidos al «decir» y al «Creer»; «siendo honesto»; «le voy a decir la verdad»; «la verdad es que»; «debo confesar que»; «reconozco que»; «tengo que decirle que»; «para ser sincero». El verbo ser también presta mucha ayuda, pues define y construye equivalencias de forma sencilla (esto es así,

«X== y»): «Tener la capacidad de emocionarme es el motor de mi trabajo; el quid del asunto es la puntería en la gestión». En ocasiones, según las situaciones, la autenticidad se puede lograr median te la inclusión de algún elemento personal en el discurso: expresando el propio punto de vista («a mi modo de ver», «a mí me parece»); manifestando discretamente el propio gusto por algo; si es oportuno, aportando una anécdota o experiencia particular, etc.

Tenemos que contar con que normalmente es difícil contentar a todos y más complicado aún que el cien por cien de nuestra audiencia esté de acuerdo con nosotros. No por ello perderemos la seguridad; la firmeza en nuestra expresión muestra que estamos convencidos de lo que decimos. El que habla debe estar atento a no contradecirse en las ideas y que lo dicho en un determinado momento pueda luego declinar lo anterior. Muchas veces se manifiesta duda si se abusa de las muletillas, de las vacilaciones («mm», «ee», «pues»), el exceso en el uso de ad- verbos de probabilidad cuando en realidad estamos afirmando («quizá», «a lo mejor», «tal vez», «posiblemente») o los comentarios negativos sobre lo que nosotros mismos estamos diciendo. En este sentido otro valor apreciado es la coherencia: el modo de hablar y de transmitir nuestros pensamientos refleja también una coherencia personal. Por ejemplo, si se da una opinión que se prevé que puede sorprender al público, es bueno justificarla para que se vea que lo dicho tiene fundamento. Asimismo, las ideas más generales y abstractas se pueden acompañar de ejemplos y casos que revelen su posible aplicación real. En definitiva, todo lo que tenga que ver con ofrecer datos o demostraciones contribuye a reforzar la consistencia de nuestras ideas (Briz, 2008, p. 171).

La modestia en el modo de expresarse, también constituye un elemento importante en el cuidado de la imagen personal:

Resulta muy presuntuoso el que proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales o apunta de forma insistente su opinión sobre cada hecho que relata. Conviene también reducir en cierta medida el mérito propio cuando tengamos que reseñar logros personales, o cuando nuestro interlocutor los realce o encomie. Lo podemos hacer mediante atenuaciones o con justificaciones que reconduzcan lo ensalzado a causas ajenas a nosotros (Briz, 2008, p. 171).

El valor de la transparencia, en situaciones públicas en las que nuestras palabras representan una imagen, implican que en las situaciones en las que se tenga que asumir un error, una culpa o, quizá, un defecto, el orador deberá calcular con previsión hasta qué punto debe atribuirse abiertamente todo el hecho o, sin faltar a la verdad y escurrir su responsabilidad, decidirá si es más adecuado justificar su comportamiento.

En general, Briz (2008), valora la seriedad profesional y, junto con ello, el gusto en la realización de nuestro trabajo: si estarnos dando una conferencia, se debe notar el entusiasmo por el tema del que se habla, en una entrevista se mostrará el interés hacia el perfil al que se aspira, el deseo por desempeñarlo con responsabilidad. Del mismo modo, también plantea, que se debe evitar a toda costa la apatía, la indiferencia o el aburrimiento que un tema nos pueda producir.

Los indicadores para el desarrollo de este nivel, en base a lo expresado por Briz (2001) a partir de su apreciación general en cuanto a la imagen personal en el discurso, son los siguientes:

- ❖ Evita determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores o hacer preguntas indiscretas que puedan incomodar al público o interlocutor.
- ❖ Se expresa con naturalidad, autenticidad, y sinceridad.

- ❖ Evita el eufemismo cuando este pudiera llevar aun comprensión vaga, llamando a las cosas por su nombre.
- ❖ Expresa su propio punto de vista.
- ❖ Inicia su discurso con una anécdota o experiencia particular.
- ❖ Se muestra seguro y firme en lo que dice pero a la vez evita ser impositivo.
- ❖ Evita el abuso de muletillas y vacilaciones, el exceso de uso de adverbios de probabilidad o comentarios negativos sobre lo que está diciendo.
- ❖ Es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos.
- ❖ Evita proporcionar ejemplos referidos constantemente a sucesos personales o apunta de forma insistente su opinión sobre cada hecho que relata.
- ❖ Reduce en cierta medida el mérito propio cuando tiene que reseñar logros personales, o cuando el interlocutor los realce o encomie.
- ❖ Asume un error, una culpa o quizá un defecto sin faltar a la verdad o escurrir su responsabilidad.
- ❖ Demuestra entusiasmo por el tema tratado.
- ❖ Busca un modo atractivo y motivador para exponer un tema.

2.4.2.2.6.2. Cortesía verbal

Fraser (1980) sostiene que la cortesía verbal reside esencialmente en lo que llama el «contrato conversacional». Por este contrato entiende los derechos y las obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación. Estableciendo una relación intrínseca entre el contrato conversacional y la cortesía verbal, llega a formular la siguiente definición:

Dada la noción del contrato conversacional, podemos decir que una locución es cortés en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no ha violado los derechos y obligaciones vigentes en ese

momento en que la profiere (Fraser, 1980, como se citó en Haverkate, 1994 p. 12).

Haverkate (1994), señala que es importante añadir a esta definición que las normas de cortesía determinan el estilo de la interacción verbal, pero no afectan al contenido proposicional de lo que se comunica: (...) “el expresar cortesía no es un acto autónomo; es un acto que se efectúa como subacto del habla” (Haverkate, 1994, p. 13).

Lakoff (1973) señala tres estrategias verbales, a las que formula en forma de máxima, de las que se vale un hablante cortés:

- i. No impongas tu voluntad al interlocutor.
- ii. Indica opciones.
- iii. Haz que tu interlocutor se sienta bien; se amable.

Respecto a la i y ii máxima, *No imponer uno su voluntad e indicar opciones*, Haverkate (1994), señala que son estrategias que se aplican para prevenir que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo; es decir, el hablante que emite una exhortación penetra en el ámbito intencional del interlocutor, incitándole a que realice cierta acción en beneficio del hablante. Por lo tanto, el hablante que respeta las máximas (i) y (ii), da a entender al interlocutor que se da cuenta de que amenaza su libertad en acción. En pocas palabras, cuando evitamos imponer nuestra voluntad e indicamos opciones, estamos expresando un ruego y no un mandato, que es en lo que radica precisamente la cortesía exhortativa (p. 14).

Haverkate (1994), señala que la máxima (iii), no tiene como función primaria prevenir que el interlocutor se sienta amenazado. Los hablantes que la cumplen aspiran más bien a crear en él la impresión de que la consideran como una persona respetable y apreciable (p. 15).

Tal como la definen los autores Brown y Levinson la cortesía es básica para producir un orden y la condición *sine qua non* para la cooperación humana (Gumperz, en Brown y Levinson, 1987, p. xiii).

Grice (1975) plantea que en la cooperación humana el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objeto en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe, hasta que ambas partes deciden terminarla de común acuerdo (Lomas, Osoro y Tusón, 1997, p. 37).

Esta concepción, de transacción contractual, lo llevara a Grice a formular el principio de cooperación como principio regulador de todo acto comunicativo: “Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que se está participando” (Grice, 1975, p. 45-46)

El principio se completa con las siguientes máximas:

1) Cantidad:

- Haz que tu contribución sea tan informativa como la exigen los propósitos del intercambio.
- No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.

2) Calidad: trata de que tu contribución sea verdadera.

- No digas lo que crees que es falso.
- No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.

3) Relación: sé pertinente.

4) Modo: sé claro

- Evita la oscuridad en la expresión.
- Evita la ambigüedad.
- Se breve.
- Se ordenado.

Grice advierte que en el caso de que estas máximas se transgredan o se produzcan desajustes, los participantes en el intercambio realizan un proceso de implicatura para que quede a salvo el principio de cooperación.

Briz (2008) establece que la cortesía verbal favorece las relaciones sociales que se llevan a cabo con motivo de un discurso. Además plantea dos tipos de cortesía: una normativa (protocolaria) y otra estratégica. La primera es una cortesía convencional o ritual, propia de algunas situaciones comunicativas en las que la tradición cultural ha establecido ciertos cánones de comportamiento discursivo. Es la que regula, por ejemplo, las fórmulas de saludo y despedida, los tratamientos sociales a personajes de autoridad, la conducta discursiva apropiada en determinados géneros comunicativos (la petición de permiso para intervenir en un debate, el orden de intervención en un acto según la autoridad de los participantes) (p. 178).

Briz sugiere que debemos estar prevenidos de las normas y las convenciones socialmente exigidas en ese contexto comunicativo, evitando pensar que es una tontería, restarle atención, o que resulten demasiado solemnes , pasada de moda, o que te quitan naturalidad y distancian al interlocutor:

Según el tipo de discurso y la situación usted deberá buscar el equilibrio entre formalidad e informalidad. Ni poco ni mucho; un empleo ampuloso y recargado de los recursos corteses ocasionaría un acto vacío y superficial y podría volverse contra el propio fin cortés. El uso adecuado de la cortesía proporciona profesionalidad a la actividad comunicativa a la vez que refleja un respeto y reconocimiento hacia los que participan en ella. No por ser fórmulas convencionales y presupuestas deben considerarse insinceras; el que las utiliza subraya la dignidad y valor que le merece su interlocutor (Briz, 2008, p. 179)

Las recomendaciones para este tipo de estrategia son las siguientes:

- 1) Que se asesore sobre el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantiene entre los desconocidos, para no pasarse ni de informal ni de frío o distante. Esto determinará el que seamos más directos o indirectos al hablar.
- 2) Que se informe de si existe -y en qué grado-jerarquía en lo social y en lo profesional, para respetarla.
- 3) Que se Informe de los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás. contamos con un sistema de tratamiento nominal (y adjetival) para designar el cargo público, social, político o académico de las personas («señor/a», «ilustrísimo», «excelentísimo», etcétera).
- 4) Que se interese por saber cuáles son los temas tabú –aquellos más delicados- que será mejor no tratar o, al menos, no entrar en conflicto o profundizar: de tipo político, ideológico, religioso, escatológico, etcétera.
- 5) y por último hay algunos aspectos de conducta interacciona/ que será interesante observar en la cultura en cuestión. En especial nos referimos al respeto del turno de habla (cada vez que un hablante toma la palabra para intervenir) y al valor de los silencios en algunas culturas.

(Briz, 2008, pp. 169-170)

La *cortesía estratégica* se sirve de recursos comunicativos que velan por la imagen del interlocutor con el objeto de que el mensaje emitido resulte más eficaz. Es el caso de las preguntas indirectas para hacer una petición («¿podrías apagar el aire acondicionado?», en lugar del imperativo «apaga el aire acondicionado»), la minimización del esfuerzo que se requiere del otro («perdone que lo interrumpa, solo será un segundo; ¿puedo hacerle una pequeña observación?».), los halagos a la tarea de los demás ("habéis hecho un trabajo ejemplar»), etcétera.

A diferencia de la cortesía convencional, Briz (2008), señala que ésta no es exigida por ninguna fuerza exterior (tradición, código, cultura), sino que responde a un propósito del hablante. Por un lado la cortesía estratégica vela por la imagen del interlocutor y, en consecuencia, fortalece las relaciones sociales. Por otro lado también vela por el propio mensaje: el orador, consciente de la valía de aquello que pretende transmitir, selecciona con cuidado las mejores formas para que sea acogido con el mismo interés (p. 188).

Algunos mecanismos lingüísticos que le permiten atenuar el mensaje, y que conviene utilizarlos moderadamente y sin perjuicio de la claridad del mensaje:

- 1) mecanismos para atenuar palabras o expresiones de connotación más fuerte:
 - Modificarlas mediante cuantificadores minimizadores («un poco», «algo», «algo así», «solo», «no mucho», «simplemente», «más o menos», «aproximadamente»), diminutivos u otras partículas («como», «o así»).
 - Seleccionar otras expresiones más suaves en cuanto a su contenido significativo, a través de lítotes (rodeos, negar lo contrario de lo que se quiere decir) o de eufemismos (expresiones sustitutivas de palabras malsonantes, molestas, duras o incómodas).
- 2) Mecanismos para atenuar peticiones, ordenaciones, ruegos
 - Conjuguar el verbo en condicional o en imperfecto.
 - Acudir a verbos y adverbios modales: poder (en vez de «deber» o «tener que»), «querer», «permitir», «¿te / le importaría?», «¿sería posible?», «¿cabría la posibilidad?», «quizá», «tal vez». La atenuación es mayor si, además, se emplean tiempos verbales futuros o mecanismos. Conviene evitar el «tienes que» y sustituirlo por cualquier otra construcción más abierta: «podrías», «habría que hacer esto», «está bien si...».

- Se puede también negar el supuesto de lo que se quiere pedir o preguntar.
- Incluir en la petición el posible rechazo del interlocutor, expresar la improbabilidad: «por casualidad», «en todo caso», « ¿sería muy difícil conseguir...?», « ¿es imposible realizar... ?».
- Se evita la imposición también cuando se piden disculpas ante una interrupción, una pregunta, un favor.
- Acompañar la petición de construcciones sintácticas condiciona les que restringen lo dicho, muchas de ellas son fórmulas estereotipadas («si», «en el caso de que»). También presentan la misma función algunas estructuras temporales («cuando», «en el momento en que»), puesto que ofrecen libertad temporal.

3) Mecanismos para atenuar aserciones y opiniones.

- Expresar las aserciones en forma de duda o de probabilidad, mediante verbos y estructuras como «Suponer», «Creer», «pensar», «parecer», «imaginar»; «a lo mejor», «tal vez», «quizá», «casi», «seguramente», «probablemente», «no sé», «para mí», «digo yo», «en mi opinión», «a mi parecer», «a mi juicio», «a mi modo de ver», «dentro de lo que cabe», «no sé cómo decirle».
- Los verbos en tiempo futuro pueden suavizar la fuerza asertiva, al transmitir la idea de probabilidad, suposición o conjetura.
- Introducir construcciones sintácticas condicionales que reducen la responsabilidad hacia la verdad de lo dicho.
- Evitar la referencia directa al propio hablante como origen de una opinión o de un juicio (el mismo recurso puede servir también para mandatos o instrucciones).
- Marcadores discursivos que inciden en la franqueza de lo dicho y lo objetivan, haciendo ver que es algo normalmente compartido por los demás: «la verdad», «la verdad es que», «a decir verdad», «sinceramente», «en realidad», «lo cierto es que». Algunos de éstos, junto a otros, se pueden emplear para atenuar la

disconformidad con lo dicho por el interlocutor: «bueno», «vamos», «hombre».

(Briz, 2008, pp. 189-194)

La segunda es la que busca ensalzar al interlocutor, sea su imagen, sea algún aspecto vinculado a él, a su trabajo, familia, su discurso, etc., se denomina **estrategias de intensificación**, estas corresponden a lo que se realizan para estrechar las relaciones interpersonales y favorecer la vida social.

Entre los mecanismos de refuerzos de la imagen, dice Briz, los hay que lo hacen directamente – de forma explícita, en las que en definitiva se realiza un elogio: un cumplido, alabanzas, halagos, felicitaciones, etc.

Algunas estrategias lingüísticas de intensificación son:

- 1) Seleccionar palabras que en su propio significado contienen un mayor grado de superlación respecto a otras: «estupendo», «portentoso», «maravilloso», «suculento», «genial», «fenomenal», «sensacional», «excelente», «óptimo», «fantástico» son formas superlativas de «bueno» y/o «bien»; «precioso», «hermoso» de «bonito».
- 2) Acompañar las palabras de adverbios, adjetivos o construcciones cuantitativas que expresan una gradación elevada: «completamente», «Sumamente», «extremadamente», «impresionantemente», «muy», «mucho», «tanto/tan», «una delicia de», «Un encanto de», «una maravilla de», «de categoría», «de cine», «de perlas», «de primera», «de verdad»
- 3) Derivar las palabras con prefijos o sufijos superlativos: -sino (interesantísimo), -ada (gozada), -azo (ojazos), -ón (alegrón), super- (superamable), archi- (archi trabajado), extra- (extraordinario), hiper (hiperrebajado).
- 4) Repetición sucesiva de las palabras: «eso es café café»; «es una propuesta interesante, pero que muy interesante».

- 5) Recurrir a frases hechas, locuciones, comparaciones de carácter hiperbólico. Por ejemplo, un cumplido para una buena comida puede ser «esto sabe a gloria»; otros ejemplos son: «\Valer alguien un Potosí», «explicarse como un libro abierto», «poner a alguien por las nubes».

(Briz, 2008, pp. 195-197)

Otras son de forma indirecta, apoyando las palabras e ideas del interlocutor. Son más propias de discursos dialógicos. Algunas estrategias son:

- 1) Emisión de argumentos e ideas a favor de la opinión defendida por el otro.
- 2) introducir manifestaciones de acuerdo (afirmaciones, ratificaciones, comentarios valorativos positivos): «claro», «desde luego», «sin duda», «por supuesto», «seguro», «indiscutiblemente», «en efecto», «indudablemente», «exactamente», «así es», etcétera.
- 3) Colaborar, cuando resulta pertinente, en la producción del enunciado del hablante: por ejemplo, si no recuerda una idea o no encuentra la palabra que le interesa. Una forma muy habitual también de realizar esta «colaboración lingüística» es introduciendo marcas de retroalimentación («ya», «mm»):

(Briz, 2008, pp. 197-198)

Finalmente el lingüista Geoffrey Leech (1983) propuso seis máximas para sintetizar el comportamiento cortes en el habla: tacto, generosidad, aprobación, modestia acuerdo y simpatía.

- 1) **Máxima de tacto:** maximice las ganancias para su oyente y minimice los costes.
- 2) **Máxima de generosidad:** maximice el beneficio del otro y minimice el suyo propio.
- 3) **Máxima de aprobación:** maximice el elogio y minimice la crítica.
- 4) **Máxima de modestia:** maximice el aprecio hacia el otro y minimice el aprecio hacia sí mismo.

- 5) **Máxima de acuerdo:** maximice el acuerdo con las otras personas y minimice el desacuerdo.
- 6) **Máxima de simpatía:** maximice la simpatía y minimice la antipatía.

(Briz, 2008, p. 201)

Los indicadores en el nivel de la cortesía verbal, son los siguientes:

- ❖ Respetar las formas de tratamientos y los honoríficos durante el discurso.
- ❖ Durante el desarrollo del discurso la información es la requerida para los propósitos del mismo.
- ❖ Evitar presentar información que crea que es falso o aquello que no pueda demostrar.”
- ❖ Evitar la oscuridad de expresión y la ambigüedad.”
- ❖ Es conciso, evita la prolijidad innecesaria.
- ❖ El desarrollo del discurso sigue un orden preestablecido.
- ❖ Proporciona la información que crea de mayor interés e importancia para el oyente.
- ❖ Evitar imponer su voluntad e indicar opciones para prever que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo.
- ❖ Conoce el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantienen entre los desconocidos.
- ❖ Respetar la jerarquía social y profesional.
- ❖ Conoce los tratamientos sociales y las formulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás.
- ❖ Evitar temas de tabú para no entrar en conflicto con el auditor.
- ❖ Respetar los turnos de habla.
- ❖ Minimiza las posibles molestias que el mensaje causa al interlocutor atenuando palabras o expresiones de connotación más fuerte.
- ❖ Refuerza la imagen del interlocutor directa o indirectamente

2.4.2.2.6.3. Adecuación a las expectativas del destinatario

Previo al discurso es necesario reflexionar, que el destinatario es el centro y fin de la palabras que se evocan durante el desarrollo del discurso (sea formal o no). Para que se cumpla esto, Briz (2008), propone dos ideas que pueden ayudar en ese sentido:

Antes de empezar un discurso, repítase que lo importante es que sus palabras sean provechosas para quien lo escucha y que debe evitar a toda costa concentrarse en lograr un lucimiento personal.

Briz (2008) sugiere que el éxito rotundo de su discurso, será algo satisfactorio pero solo una consecuencia más de su trabajo, no el objetivo: “interesa más llegar al interlocutor que colocar todo lo que queremos” (p. 202).

El segundo concejo, establecido por Briz, implica no perder de vista a nuestro interlocutor:

Sea observador. Estimule su capacidad de observación para poder ofrecer al interlocutor un producto a su medida.

También inciden en que clave para no frustrar las expectativas del receptor radica en asegurar que tanto el contenido como la forma del discurso sean los adecuados al destinatario. De este modo logrará que el mensaje llegue -que le cale- y sea efectivo. Para que ello ocurra, debemos precisar sinceramente si el tema elegido, es de interés para el interlocutor, si está ahí por «obligación» o por placer, si es experto en el tema. Esto sugiere que hay que hacer de nuestro discurso algo ameno, pero todavía será mayor nuestro empeño si percibimos que quienes nos escuchan no están motivados o no han podido rehuir el compromiso de escucharnos. Ante eso el orador se puede plantear intentar ser más breve, hacer lucir las ideas más atractivas y minimizar las menos interesantes.

Briz (2008) establece algunas reglas que han de cumplirse si lo que se quiere es satisfacer las expectativas de la persona que reciba el discurso; es decir adecuadas a las necesidades de sus destinatarios

Tales reglas son las siguientes:

- ✓ En cuanto a la selección de los contenidos: nivel de profundidad, perspectiva desde la que hablamos, conocimientos previos del destinatario.
- ✓ Nivel de lengua y registro acorde a su edad y a su formación cultural. Piense si «habla el mismo idioma» que su público, si éste entiende su vocabulario, las expresiones que emplea.
- ✓ Cuídese de no dar lugar a malentendidos, procure no ser ambiguo o vago al hablar. Juzgue la capacidad del destinatario de entender las ideas que se dejan implícitas.
- ✓ No cree falsas expectativas y sea consecuente: si dice que va a tratar determinado aspecto más tarde, hágalo; no deje ideas inacabadas.
- ✓ Mida la relación distancia/ poder con su público: no se pase ni de coloquialidad ni de gravedad.
- ✓ Sea consciente de cuánto tiempo esperan que hable y calcule, además, la capacidad de atención que poseerá su destinatario: el justo medio, ni muy sintético ni demasiado extenso. Después de cuarenta y cinco minutos la capacidad de atención se reduce notablemente.
- ✓ Modere, en consecuencia, la cantidad de información. Si quiere transmitir muchas ideas, más vale que fragmente su intervención en dos partes. Si es posible reducir las ideas, hágalo. Es más eficaz que sean pocas, pero bien sustentadas. Evite, a la vez, las repeticiones machaconas de ideas.
- ✓ Si observa que su público se cansa, elimine la paja, lo accesorio, concéntrese en lo fundamental y recupere un tono vibrante en la voz.
- ✓ Es muy importante que no se perciba el cansancio del propio orador. No es extraño que, si lleva hablando una cantidad considerable de

tiempo, usted mismo se sienta cansado. Busque algunos trucos para recordar que debe reanimarse y mantener la tensión discursiva.

(Briz, 2008, p. 203-204)

Los indicadores para este nivel se han configurado en su mayoría por las reglas establecidas por Briz. Estos son los siguientes:

- ❖ El contenido como la forma del discurso son adecuados al destinatario y se ajustan a las necesidades de este.
- ❖ Hace lucir las ideas más atractivas y minimiza las menos importantes.
- ❖ Tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del destinatario al momento de seleccionar los contenidos del tema.
- ❖ Tiene cuidado de no dar lugar a malos entendidos, procura no ser ambiguo o vago al hablar.
- ❖ Evita crear falsas expectativas y es consecuente en el desarrollo del tema.
- ❖ Modera la cantidad de información
- ❖ Es consciente de cuánto tiempo esperan que hable y calcula la capacidad de atención que poseerá sus destinatarios.

2.4.2.2.6.4. Modalización

La modalización nos dice Calsamiglia et al. (2001) , es otro de los fenómenos característicos del proceso de la enunciación. Se manifiesta en dos tipos de relaciones: la del autor de un texto con sus propios enunciados y la del autor con sus interlocutores (p. 174).

Bally (1932) señala que las representaciones mentales tienen, por un lado, una referencia y por otro a como esta es vista por el sujeto. (En Calsamiglia et al, 2001 p. 174).

Calsamiglia et al (2001) plante que la modalidad como fenómeno discursivo se refiere a cómo se dicen las cosas; es decir, a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados – porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice; por lo tanto trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata: “La modalidad es un concepto que se refiere a la relación que se establece entre el locutor y los enunciados que emite.(p.174)

En un sentido más amplio, la modalidad se puede entender como expresividad. El locutor, desde esta perspectiva, tiene acceso a «mil maneras de decir» que se pueden conseguir a través de diversos tipos de modalidad:

- 1) **Las modalidades de la frase** (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) y **los modos verbales** (indicativo, subjuntivo") que están codificados gramaticalmente. Suponen una perspectiva implícita del sujeto.
- 2) **Las modalidades** que expresan el grado de **certidumbre, probabilidad o posibilidad** del «dictum». Se expresan a través de la subordinación de este a expresiones modales, de formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio) y de algunos adverbios. Suponen una perspectiva explícita del sujeto.
- 3) **Las modalidades apreciativas**, que indican a través de medios léxicos como los adjetivos o los adverbios, y por medio de la entonación y las exclamaciones.
- 4) **Las modalidades expresivas**, se agrupan todos los fenómenos que afectan al orden canónico de las palabras- el énfasis, la tematización- y al conjunto de la llamada sintaxis de la expresividad. En la oralidad se acompañaba e incluso se sustituye por la prosodia y por elementos paraverbales y no verbales como gestos y vocalizaciones.

(Calsamiglia et al, 2001 p. 175).

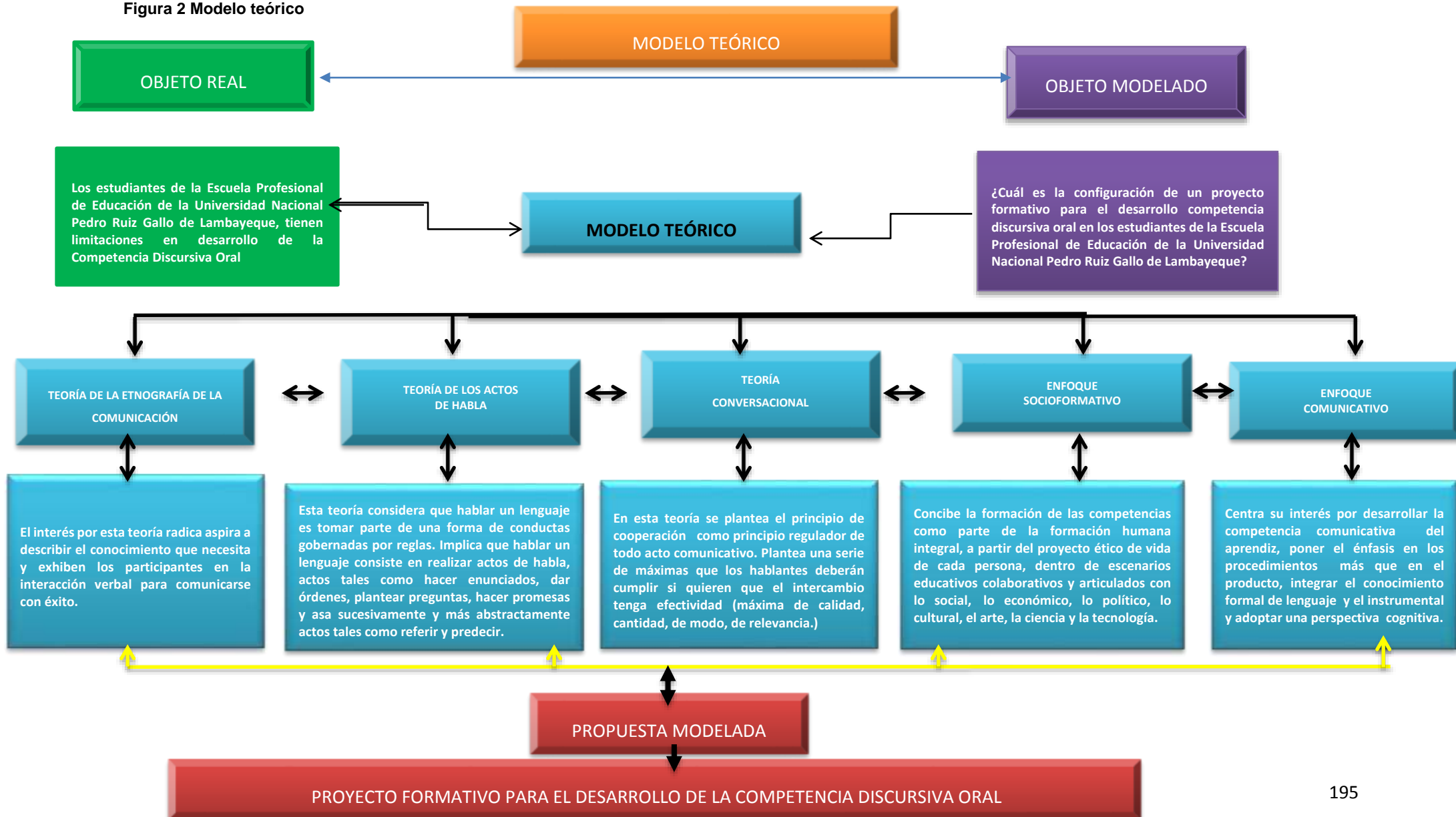
Todas estas operaciones tienen en común que manifiestan la posición y la actitud del locutor respecto a sus enunciados.

Los indicadores para este nivel son los siguientes:

- ❖ La expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados.
- ❖ Modaliza muy a menudo aquello que dice, ya sea para mostrar duda, seguridad, cuestionamientos o para señalar su actitud respecto a los contenidos de sus palabras.
- ❖ En su expresión es notorio el uso de modalidades de frase (asertivas, interrogativas, exclamativas, etc.), modos verbales (indicativo, subjuntivo, etc.), modalidades que expresan el grado de certidumbre, probabilidad o posibilidad, modalidades apreciativas y expresivas.

2.5. Modelo teórico

Figura 2 Modelo teórico



CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Análisis e interpretación de los datos

Para este estudio solo se ha considerado a las especialidades de Matemática y Computación, Lengua y Literatura, Idiomas Extranjeros, Ciencias Naturales, Educación Física y Ciencia Histórica Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (FACHSE) de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Se ha tomado como muestra a los estudiantes del octavo ciclo matriculados en semestre académico 2016-II, que se desarrolló entre los meses de setiembre de 2016 a febrero de 2017.

Para darle confiabilidad y validez al instrumento de investigación, fue sometido al juicio de expertos con académicos que laboran en universidades regionales y cuya trayectoria ha sido reconocida en temas relacionados con el enfoque comunicativo y el enfoque por competencias, siendo ellos: Mgtr. Milton Manayay Tafur, Dr. Agustín Rodas Malca, Dr. Marco Armo Vásquez; además de emplear el Índice de Consistencia Interna Alfa de Cronbach, teniendo en consideración que su valor cercano a la unidad permite una medición estable y consistente.

Para la mencionada investigación hemos tomado como referente la Teoría de la Etnografía de la Comunicación de Dell Hymes, la Teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle y la Teoría Conversacional de Grice, que explican el contexto en que la competencia discursiva oral se desarrolla y marca las características que cada hablante /oyente debe poseer al hacer uso de su lengua; los modelos establecidos para la enseñanza de la lengua

(Canale y Swain, 1980; Canale, 1983 y el Marco Común Europeo para las lenguas, 2002), que se han configurado en razón del enfoque comunicativo, es decir lograr en el usuario de la lengua una competencia comunicativa; del mismo modo, los aportes de estudiosos de la lengua como Andrés Osoro, Helena Calsamiglia, Daniel Casany, Lucy Nussbaum, Amparo Tusón, Jesús Tusón, Van Dijk, M. A. Halliday, Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril.

Para el desarrollo de la Competencia Discursiva Oral (CDO), he considerado seis dimensiones. Cada una de ellas intenta desarrollar una subcompetencia que se configuraran en una general.

Para la dimensión lingüística , se ha tenido en cuenta que, como usuarios de la lengua, participamos constantemente en varios eventos comunicativos haciendo uso del discurso oral; el cual está regido por condiciones básicas como por ejemplo, pronunciar con corrección evitando errores ortológicos y transgresiones del idioma del tipo morfológico-sintáctico. También implica la corrección léxica o sobre aquellas carencias o vicios léxicos que deben evitarse o mejorar para conseguir hablar bien. El desarrollo de la competencia discursiva oral, involucra a la dimensión textual del discurso oral; el cual permite organizar la estructura del texto, prestar atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso y como las marcas interactivas verbales y no verbales dan dialogicidad a textos monogestionados. En el cuestionario los ítems del 1 al 14, miden el nivel de desempeño que tienen los estudiantes respecto al Nivel fónico (del 1 al 4), nivel morfosintáctico (del 5 al 7), nivel

léxico semántico (del 8 al 11) y a la organización textual y discursiva (del 12 al 14).

La dimensión situacional comunicativa, implica que el respeto a la normas de la gramática ha de ir acompañado de un ajuste de lo hablado al contexto preciso en que tiene lugar la comunicación (dónde se está produciendo, con quién, por qué y para qué), así como a la situación en general, el saber compartido, el entorno sociocultural y a los géneros y tipos discursivos. Usar de modo adecuado el lenguaje, implica adecuarlo al contexto comunicativo, a las características del público y/o, más exactamente, ajustado al tiempo. En el cuestionario, los ítems del 15 al 28 miden el nivel de desempeño que tienen los estudiantes respecto a la adecuación lenguaje al contexto discursivo (del 15 al 18), a las a las características del público (del 19 al 24) y al tiempo (del 25 al 28).

En la dimensión discursiva, las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo- real o imaginario. Esto es posible debido a que los elementos verbales, que componen cualquier unidad de discurso, están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. La dimensión discursiva, nos permite establecer criterios relacionados a la coherencia, tanto pragmática como de contenido y del mismo modo a la cohesión y sus mecanismos que hacen mención al mantenimiento del referente (procedimientos léxicos y gramaticales), a la progresión temática y finalmente a los marcadores y conectores. En el cuestionario, los ítems del 29 al 42 miden el nivel de desempeño que tienen los estudiantes respecto a la coherencia pragmática (del 28 al 29), a la coherencia de contenido (del

31 al 34), a los procedimientos léxicos (del 35 al 36), a los procedimientos gramaticales (37), a la progresión temática (del 38 al 39) y a los marcadores y conectores (del 40 al 42).

La dimensión estratégica involucra tres niveles que permiten definir la noción de género discursivo y su clasificación de acuerdo a características comunes; así como también, sus modos de organización y procedimientos retóricos para la construcción de los mismos. En este cuestionario los ítems del 43 al 56 miden el nivel de desempeño que tienen los estudiantes respecto a los géneros discursivos y secuencias textuales (del 43 al 56), modos de organización del discurso (del 47 al 51), y registro y procedimientos retóricos (del 52 al 56).

La dimensión No Verbal, considera que la tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen. En esta dimensión hemos considerado tres niveles que guardan relación con los factores no verbales, que son de interés para el estudio de la comunicación humana. En este cuestionario los ítems del 57 al 70 miden el nivel de desempeño que tienen los estudiantes respecto a la paralingüística (del 57 al 62), la cinésica (del 63 al 67) y a la proxémica (del 68 al 70).

En la dimensión interpersonal, los hablantes, al construir sus enunciados, eligen formas lingüísticas que se acomoden al máximo al mantenimiento de la relación establecida y a sus fines o, por el contrario, optan por la ruptura de la relación, escogiendo usos lingüísticos o no lingüísticos que lo indiquen. Para que un acto comunicativo se dé normalmente y se eviten rupturas durante su desarrollo, en esta dimensión presentamos tres niveles que estamos seguros que ayudaran a facilitar la transferencia de información durante la comunicación: imagen personal en el discurso, la cortesía verbal, adecuación a las expectativas del destinatario y la modalización. En este cuestionario los ítems del 71 al 84 miden el nivel de desempeño que tienen los estudiantes respecto a la Imagen personal en el discurso (del 71 al 74), a la cortesía verbal (del 75 al 79), a la adecuación a las expectativas del destinatario (del 80 al 81) y la modalización (del 114 al 116).

3.1.1. Análisis estadístico de los datos

Para una mejor explicación de los datos procesados del cuestionario, analizaremos cada una de las dimensiones de la CDO, para después determinar el nivel de desempeño de la misma.

A) Estadística de fiabilidad

- ❖ Si su valor es cercano a la unidad se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.
- ❖ Si su valor está por debajo de ,08 el instrumento que está evaluando presenta una viabilidad heterogénea en sus ítems y por lo tanto nos llevará a conclusiones equivocadas.

i. Dimensión lingüística textual del discurso oral

Tabla 1 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión lingüística textual del discurso oral

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,822	14

Fuente: Base de datos SPS – Dimensión lingüística textual del discurso oral.
Elaboración propia.

Interpretación:

- ❖ Su valor es cercano a la unidad (,822); por lo tanto se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

ii. Dimensión situacional comunicativa

Tabla 2 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión situacional comunicativa

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,873	14

Fuente: Base de datos SPS – Dimensión situacional comunicativa
Elaboración propia.

Interpretación:

- ❖ Su valor es cercano a la unidad (**,873**); por lo tanto se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

iii. Dimensión discursiva

Tabla 3 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión discursiva

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,833	14

Fuente: Base de datos SPS – Dimensión discursiva
Elaboración propia.

Interpretación:

- ❖ Su valor es cercano a la unidad (,833); por lo tanto se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

iv. Dimensión estratégica

Tabla 4 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión estratégica

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,843	14

Fuente: Base de datos SPS – Dimensión estratégica
Elaboración propia.

Interpretación:

- ❖ Su valor es cercano a la unidad (,843); por lo tanto se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

v. Dimensión no verbal

Tabla 5 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión no verbal

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,820	14

Fuente: Base de datos SPS – Dimensión no verbal.
Elaboración propia.

Interpretación:

- ❖ Su valor es cercano a la unidad (,820); por lo tanto se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

vi. Dimensión interpersonal

Tabla 6 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión interpersonal

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,825	14

Fuente: Base de datos SPS – Dimensión no verbal.
Elaboración propia.

Interpretación:

- ❖ Su valor es cercano a la unidad (,825); por lo tanto se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes

B) Estadísticos descriptivos

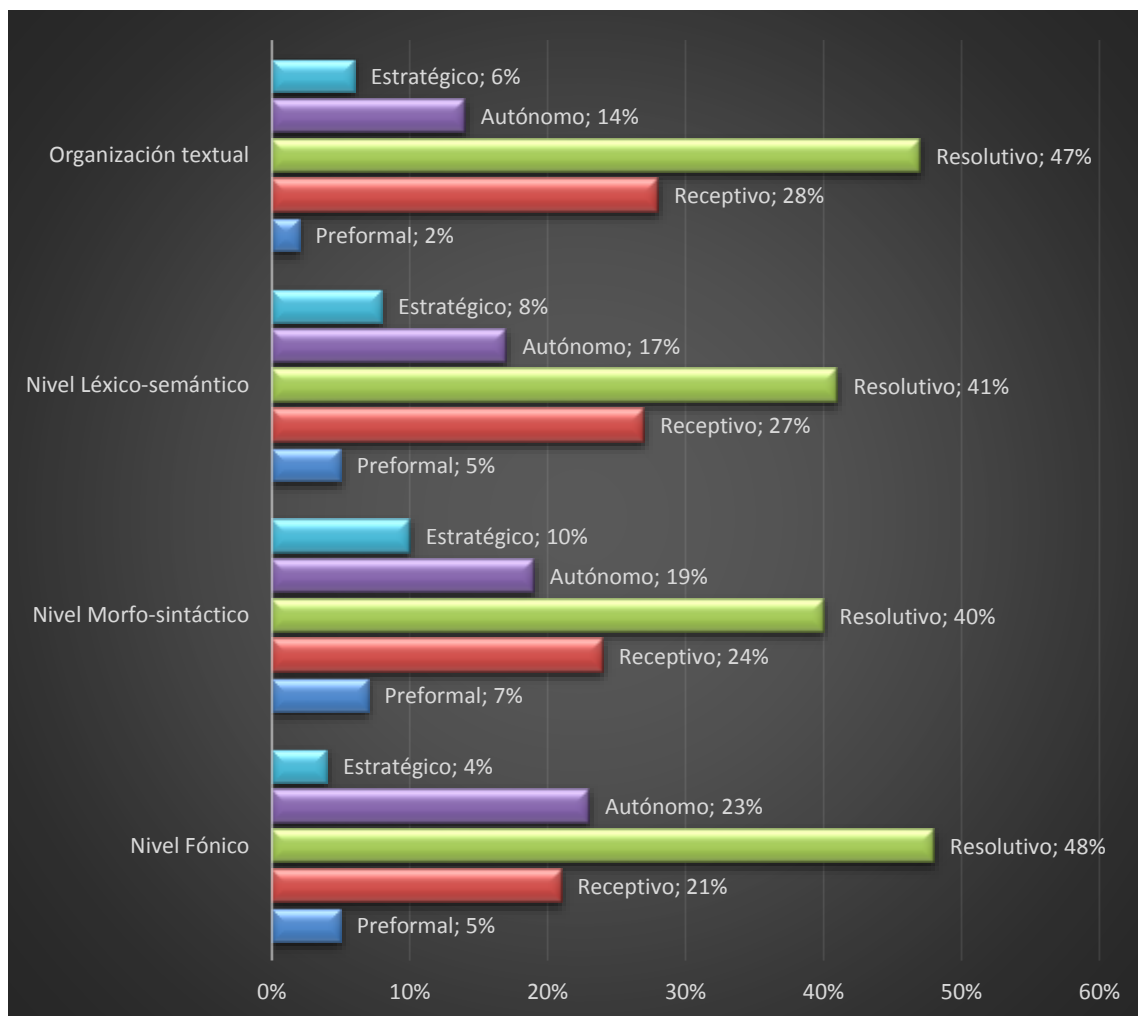
Tabla 7 Estadísticos descriptivos

		Dimensión lingüístico textual del discurso oral	Dimensión situacional comunicativa	Dimensión discursiva	Dimensión estratégica	Dimensión no verbal	Dimensión interpersonal
N	Válido	60	60	60	60	60	60
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		41,93	41,60	42,67	42,20	39,80	42,20
Error estándar de la media		,944	1,049	,989	,984	,667	,960
Mediana		44,00	42,00	45,00	44,00	40,50	44,00
Moda		44	42	44	44	44	44
Desviación estándar		7,313	8,124	7,659	7,620	5,164	7,440
Varianza		53,487	66,007	58,667	58,061	26,671	55,349
Rango		27	32	27	29	18	28
Mínimo		24	22	24	24	30	25
Máximo		51	54	51	53	48	53

3.1.3 Gráfico de barras

3.1.3.1. DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Gráfico 1 Nivel de dominio en los indicadores de la dimensión lingüística textual que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016.



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión Lingüística textual
Elaboración Propia

A. Interpretación por indicadores

i. Indicador: Nivel fónico

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, exagera la pronunciación de algunos fonemas y comete vicios de dicción como barbarismos, metaplasmos u otros.

El 21 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, experimenta duda sobre la pronunciación de una letra de una determinada palabra, básicamente en función de la posición que ocupa.

El 49% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la pronunciación de determinadas letras es la correcta, según la posición que ocupan en la cadena hablada

El 23% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, la pronunciación de determinadas letras es la correcta, según la posición que ocupan en la cadena hablada.

El 4% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, opta por una pronunciación más relajada o más cuidada dependiendo del evento comunicativo, de sus intenciones o finalidades o del tono de interacción.

ii. Indicador: Nivel morfosintáctico

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, en su expresión oral son notorio algunas incorrecciones gramaticales como formaciones desviadas respecto al género gramatical, a la formación plural, el uso incorrecto de algunos determinantes y a la supresión errónea de preposiciones.

El 24 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita algunos vicios gramaticales que se consideran errores respecto la norma.

El 40% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, evita las transgresiones del idioma del tipo morfológico y sintáctico

El 19% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, presta más atención a las normas de corrección gramatical en situaciones comunicativas planificadas de aquellas otras que no requieren una planificación previa

El 10 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, presta atención a las características lingüísticas, tanto morfológicas como sintácticas, y trata de respetar las convenciones más estandarizadas de la norma culta sin perder de vista la situación comunicativa y el tipo de auditorio que le escucha.

iii. Indicador: Nivel léxico semántico

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, su vocabulario es limitado, con un empleo abusivo en términos comodines, falta de precisión e impropiedad léxica.

El 27% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, en situaciones formales, utiliza palabras desconocidas o que resulten ajenas a su idiolecto.

El 41% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, tiene disponible un vocabulario variado, para no caer en repeticiones de las mismas palabras.

El 17 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, es razonablemente creativo, utilizando alguna metáfora cotidiana que resulte sorprendente o, cuando menos, curiosa para sus interlocutores, identificando sus muletillas e intenta evitar el abuso y sustituyendo una palabra por otra similar.

El 8% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, utilizar un vocabulario amplio y rico en matices y significados que le sirve para modelar de manera adecuada la expresión de sus ideas, adecuándola lo mejor a las necesidades de las diferentes situaciones comunicativas.

iv. Indicador: organización textual y discursiva

El 2 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, la estructura del texto carece de organización. Incoherencia entre la las secuencias textuales y los marcadores discursivos.

El 28% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, existe incoherencia entre la las secuencias textuales y los marcadores discursivos.

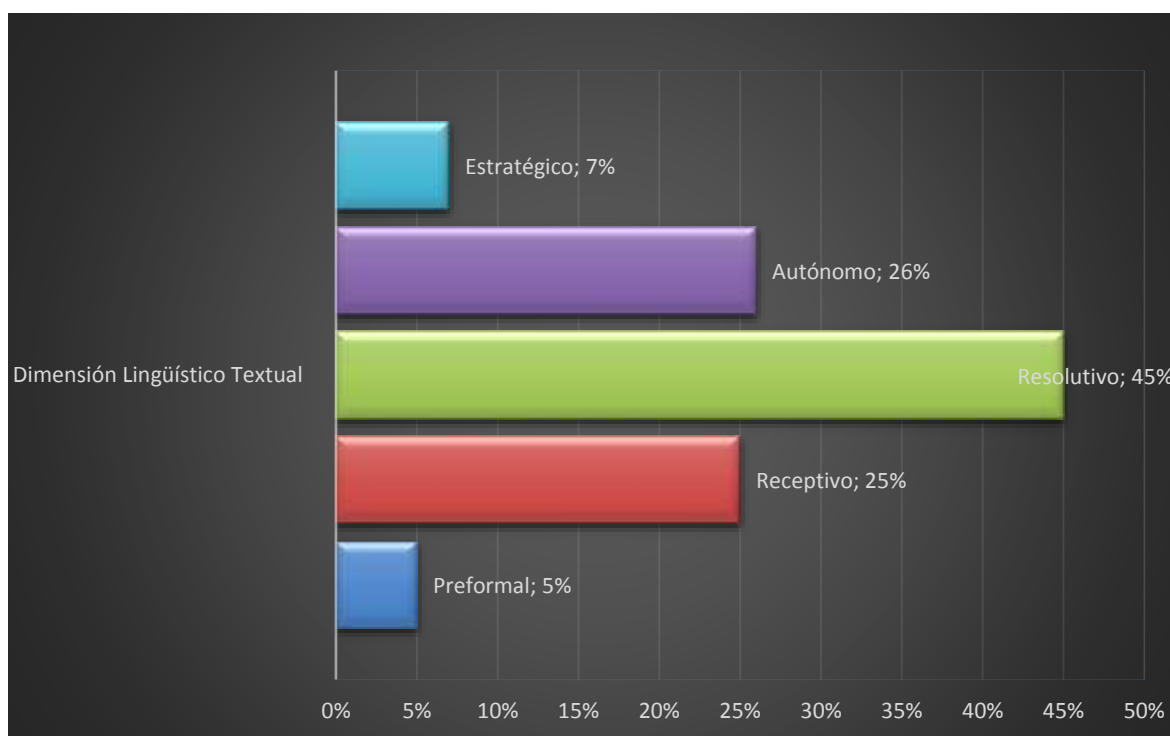
El 47% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados le dan una menor dialogicidad al desarrollo del discurso

El 14% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, presta atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso.

El 6 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, organiza la estructura del texto, considerando las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia su discurso y considera marcas interactivas verbales y no verbales en la producción de textos monogestionados.

B. Interpretación de la Dimensión lingüística textual

Gráfico 2 Nivel de dominio de la dimensión lingüística textual que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión lingüística textual
Elaboración Propia

El 5 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, es decir, exagera la pronunciación de algunos fonemas y comete vicios e dicción como barbarismos o metaplasmos; en su expresión oral son notorio algunas incorrecciones gramaticales como formaciones desviadas respecto al género gramatical, a la formación plural, el uso incorrecto de algunos determinantes y a

la supresión errónea de preposiciones; su vocabulario es limitado, con un empleo abusivo en términos comodines, falta de precisión e impropiedad léxica; la estructura del texto carece de organización.

El 25 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, experimentan duda sobre la pronunciación de una letra de una determinada palabra, básicamente en función de la posición que ocupa; evitan algunos vicios gramaticales que se consideran errores respecto la norma; en situaciones formales, utiliza palabras desconocidas o que resulten ajenas a su idiolecto y existe incoherencia entre la las secuencias textuales y los marcadores discursivos.

El 45 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la pronunciación de determinadas letras es la correcta , según la posición que ocupan en la cadena hablada; evita las transgresiones del idioma del tipo morfológico y sintáctico; tiene disponible un vocabulario variado, para no caer en repeticiones de las mismas palabras; las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados le dan una menor dialogicidad al desarrollo del discurso

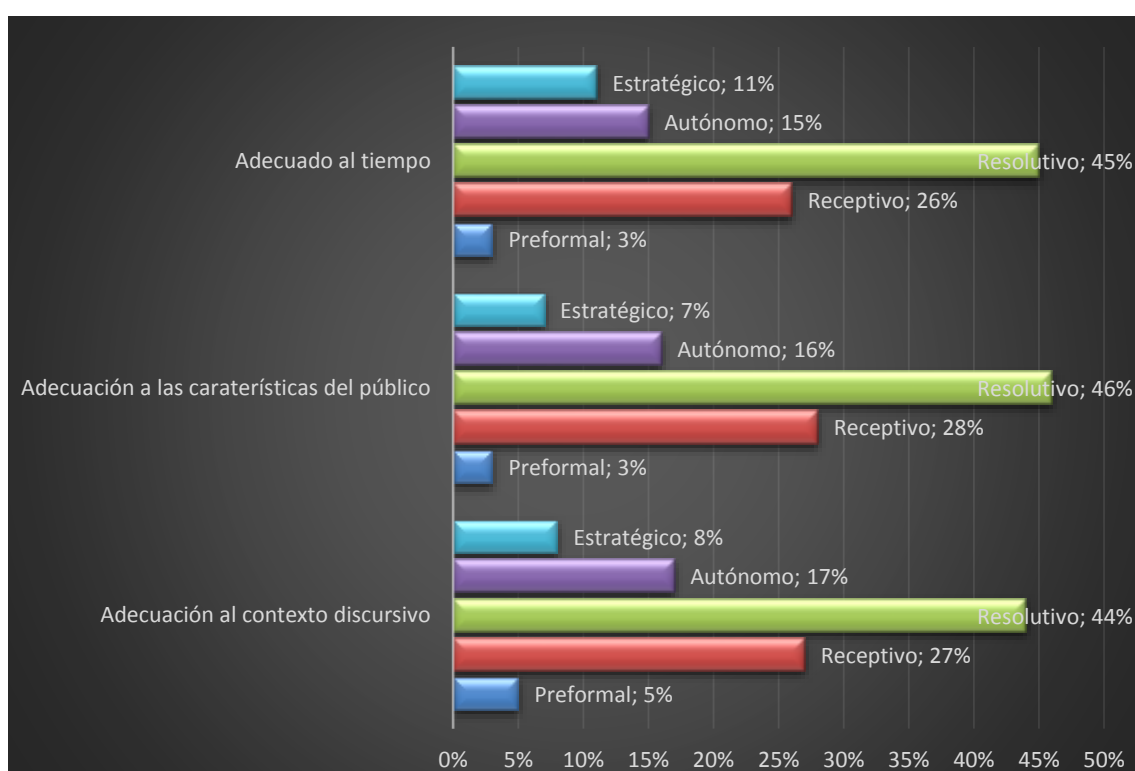
El 26 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, pronuncia con corrección, evitando errores ortológicos , y de modo natural, sin afección; presta más atención a las normas de corrección gramatical en situaciones comunicativas planificadas de aquellas otras que no requieren una planificación previa; es razonablemente creativo, utilizando alguna metáfora cotidiana que resulte sorprendente o, cuando menos, curiosa para sus interlocutores, identificando sus muletillas e intenta evitar el abuso y sustituyendo una palabra por otra similar; presta atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso.

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, opta por una pronunciación más relajada o más cuidada dependiendo del evento comunicativo, de sus intenciones o finalidades o del tono de interacción; presta atención a las características lingüísticas, tanto morfológicas como sintácticas, y trata de respetar las convenciones más estandarizadas de la norma culta sin perder de vista la situación comunicativa y el tipo de auditorio que le escucha;

utiliza un vocabulario amplio y rico en matices y significados que le sirve para modelar de manera adecuada la expresión de sus ideas, adecuándola lo mejor a las necesidades de las diferentes situaciones comunicativas; organiza la estructura del texto, considerando las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia su discurso y considera marcas interactivas verbales y no verbales en la producción de textos monogestionados

3.1.3.2. Dimensión Situacional Comunicativa

Gráfico 3 Nivel de dominio en los indicadores de la dimensión situacional comunicativa que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión comunicativa.
Elaboración Propia

A. Interpretación por indicadores

i. Indicador: adecuación al contexto discursivo

El 5 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, comete errores de adecuación situacional, como algunos excesos verbales entre lo hablado y la situación comunicativa y de inadecuación por defecto a la situación y al tratamiento.

El 27 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita los excesos verbales y los errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa.

El 44% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, su uso coloquial dialectal es adecuado a la proximidad e inmediatez comunicativa que existe entre los interlocutores

El 17% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, tiene en cuenta el registro coloquial en lo formal y de lo formal en lo coloquial, combinando ambos como recurso motivador, de captación del oyente y relajación o una pausa necesaria en cualquier tipo.

El 8% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, adecua el lenguaje al contexto discursivo de un evento comunicativo simulado.

ii. Indicador: Adecuación a las características del publico

El 3% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, tanto en la preparación como en la intervención en público no concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan.

El 28% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, considera las características de los oyentes durante el desarrollo discursivo y comunicativo

El 46% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, usa estrategias que sean capaces de captar primero y mantener después el interés y la atención del auditorio

El 16% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, está atento a la reacciones sus interlocutores para comprobar si el contacto se mantiene o no a través de respuestas verbales o de señales no verbales.

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, Adecua el lenguaje a las características del público y las reacciones de este durante el discurso.

iii. Indicador: Adecuado al tiempo

El 3 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, el tiempo asignado para el desarrollo del discurso no es respetado.

El 26 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, durante el desarrollo del discurso, no tiene medida del tiempo en sus intervenciones, sin contar con la lentitud en la expresión de las mismas

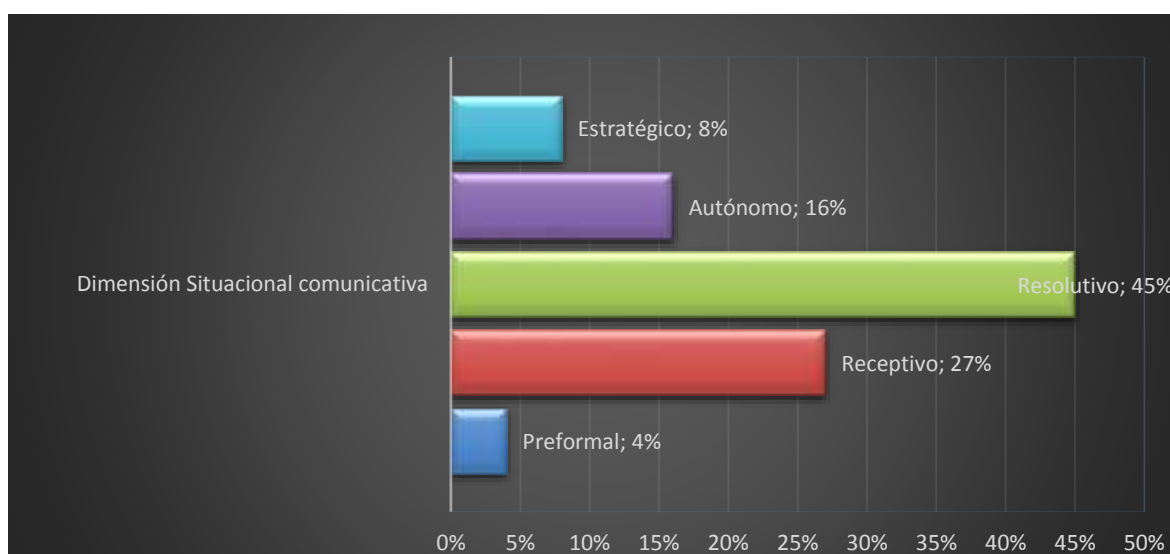
El 45% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, durante el desarrollo del discurso, su improvisación es la causa de su incontrolada verborrea y falta de control del tiempo

El 15% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, prepara bien lo que va a decir y selecciona los contenidos que se desea transmitir según el tiempo asignado o el sentido común.

El 11 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, selecciona los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido en evento comunicativo simulado.

B. Interpretación de la Dimensión Situacional Comunicativa

Gráfico 4 Nivel de dominio de la dimensión lingüística textual que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión comunicativa.
Elaboración Propia

Interpretación

El 4 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, comete errores de adecuación situacional, como algunos excesos verbales entre lo hablado y la situación comunicativa y de inadecuación por defecto a la situación y al tratamiento; tanto en la preparación como en la intervención en público no concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escucha; el tiempo asignado para el desarrollo del discurso no es respetado.

El 27% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita los excesos verbales y los errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa; considera las características de los oyentes durante el desarrollo discursivo y comunicativo; durante el desarrollo del discurso, no tiene medida del tiempo en sus intervenciones, sin contar con la lentitud en la expresión de las mismas.

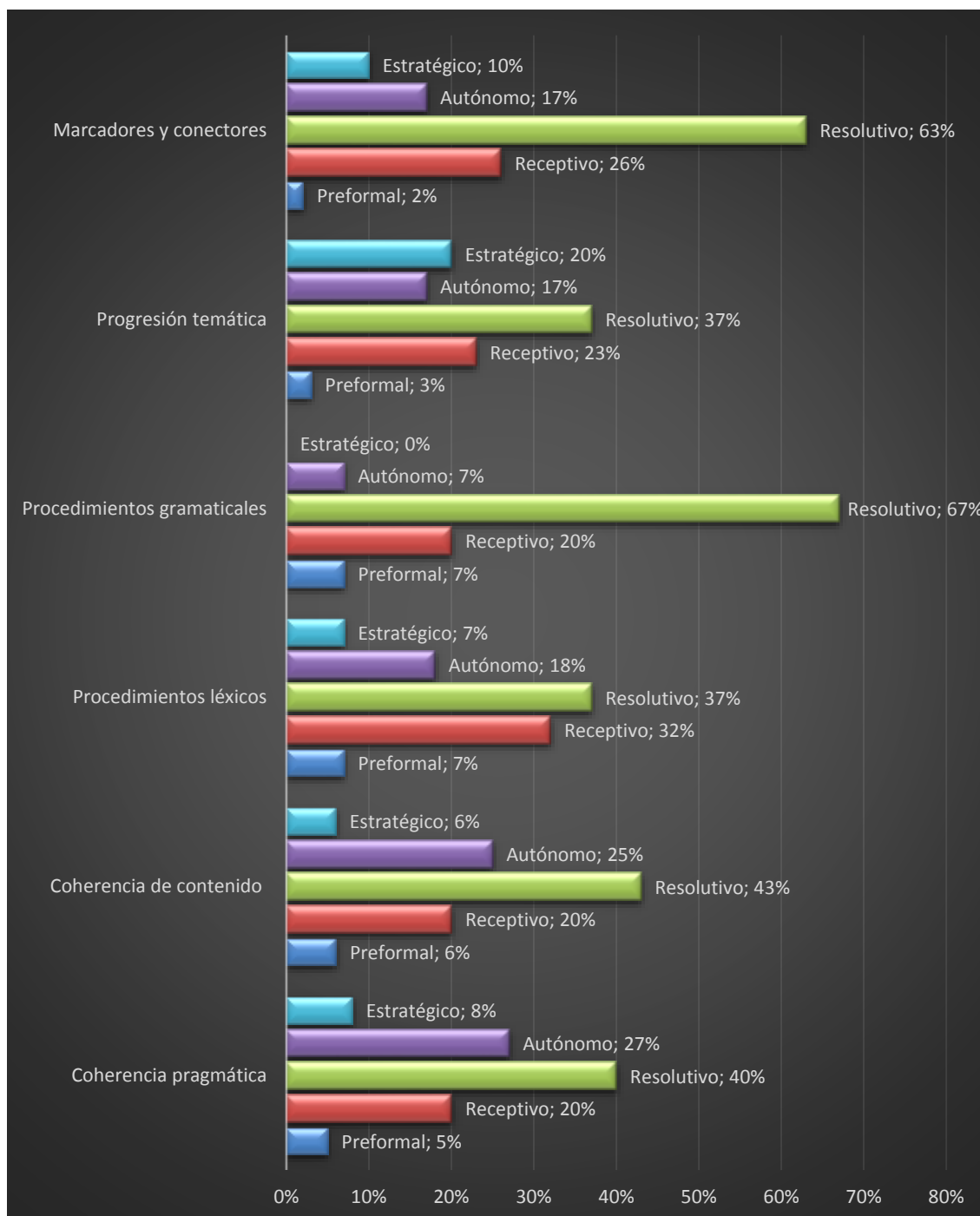
El 45% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, su uso coloquial dialectal es adecuado a la proximidad e inmediatez comunicativa que existe entre los interlocutores; usa estrategias que sean capaces de captar primero y mantener después el interés y la atención del auditorio; durante el desarrollo del discurso, su improvisación es la causa de su incontrolada verborrea y falta de control del tiempo

El 16% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, tiene en cuenta el registro coloquial en lo formal y de lo formal en lo coloquial, combinando ambos como recurso motivador, de captación del oyente y relajación o una pausa necesaria en cualquier tipo; está atento a las reacciones de sus interlocutores para comprobar si el contacto se mantiene o no a través de respuestas verbales o de señales no verbales; prepara bien lo que va a decir y selecciona los contenidos que se desea transmitir según el tiempo asignado o el sentido común.

El 8% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, adecua el lenguaje al contexto discursivo de un evento comunicativo simulado; a las características del público y las reacciones de este durante el discurso; selecciona los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido en evento comunicativo.

3.1.3.3 DIMENSIÓN DISCURSIVA

Gráfico 5 Nivel de dominio en los indicadores de la dimensión discursiva que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión discursiva
Elaboración Propia

A. Interpretación por indicadores

i. Indicador: Coherencia pragmática

El 5 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, durante el desarrollo del discurso, no aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos.

El 20% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, el texto o discurso necesita un mayor grado de contextualización

El 40 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, dota de coherencia aquellos a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambio mínimos que no parecen tener ningún sentido.

El 27% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, Relaciona aquellos contextos que le permiten interpretar texto adecuadamente.

El 8 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos que poseen un mayor grado de contextualización.

ii. Indicador: Coherencia de contenido

El 6% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, introduce algún elemento semántico que contradice un contenido establecido previamente

El 20 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, las proposiciones se encadenan tomando como base la repetición de uno de sus elementos

El 43 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la información que contiene el texto se articula en torno a un núcleo informativo o tema central

El 25% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, la concatenación de tema y rema, hace posible que el discurso fluye de forma espontánea y natural, sin fracturas en la cadena informativa del texto

El 6% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, emplea macrorreglas de construcción discursiva que permiten que el usuario de la

lengua pueda con facilidad resumir y recordar el texto y reducir el significado a lo esencial.

iii. Indicador: Procedimientos léxicos

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados no permiten construir la referencia fundamental del texto ni establecer algún rasgo semántico.

El 32 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, Los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados permiten mínimamente construir alguna referencia fundamental del texto ni establecer algún rasgo semántico

El 37% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos y de algún rasgo semántico.

El 18% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, emplea diversos mecanismos para mantener la referencia iniciada.

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, utiliza elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto y relaciona lexemas basados en algún rasgo semántico, marco o guiones mentales en el conocimiento del mundo para entenderlo como un conjunto unitario.

iv. Indicador: Procedimientos gramaticales

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, los mecanismos de cohesión textual no permiten recuperar la información en otro lugar del texto ni reducir la redundancia

El 20% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, en ocasiones los mecanismos de cohesión textual guían al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.

El 67 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, emplea algunas formas gramaticales para el mantenimiento de la referencia.

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, los procedimientos gramaticales que emplea el hablante van guiando al oyente respecto a la referencia enunciada

v. Indicador: Progresión temática

El 3% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, introduce el tema pero incorpora nuevos elementos que no aseguran el grado de continuidad del contenido textual.

El 23% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, durante el desarrollo del tema construye una línea de avance o progresión que le permite un dinamismo comunicativo.

El 37% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, parte de una información presupuesta y compartida que se activa por una nueva que parezca la información que se introduce

El 17% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, durante el desarrollo del tema incorpora elementos nuevos que asegura el grado de continuidad del contenido textual.

El 20 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, introduce el tema y a partir de lo cual se construye una línea de avance o progresión de diferentes tipos que le permite un dinamismo comunicativo y a partir de ellos incorpora nuevos elementos que asegure el grado de continuidad del contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance del discurso.

vi. Indicador: Marcadores y conectores

El 2% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, los marcadores y conectores utilizados no proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica

semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares.

El 26 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, los marcadores y conectores utilizados proporcionan pocas pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares.

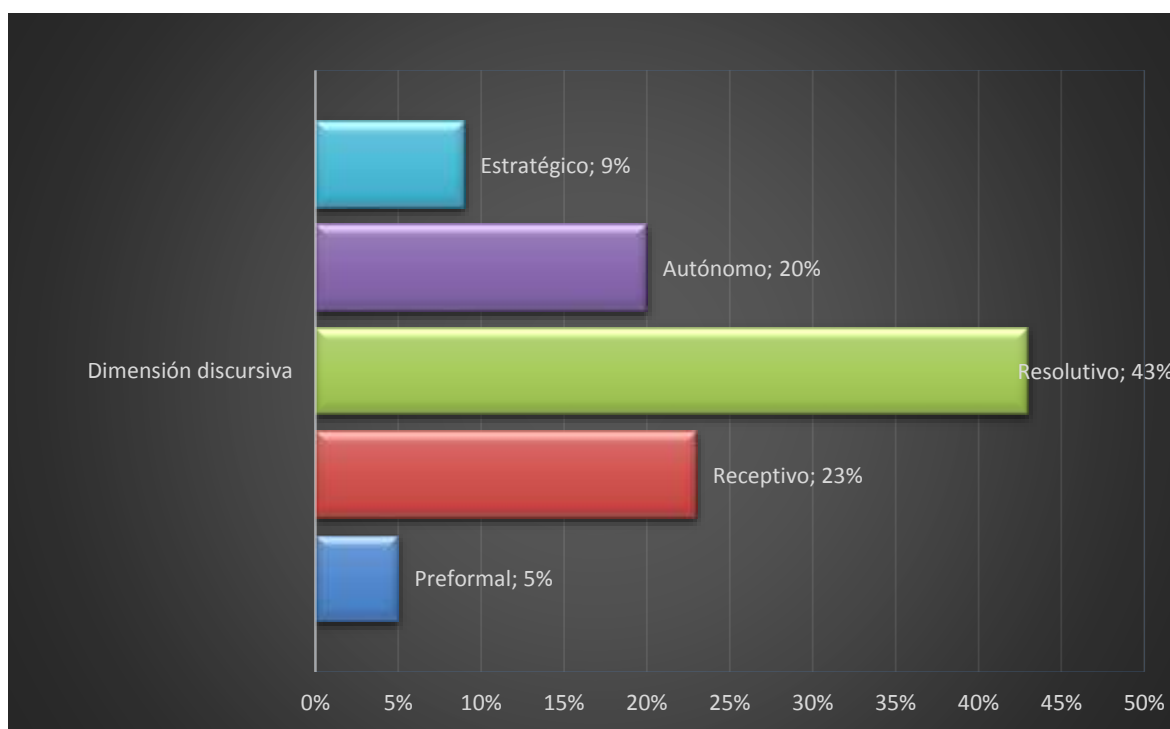
El 63% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares

El 17% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente pero introducen pocas operaciones discursivas particulares

El 10 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, emplea marcadores metatextuales, marcadores y conectores que proporcionan pistas a la organización del discurso, introducen operaciones discursivas particulares y le permiten poner en relación lógica semántica segmentos textuales respectivamente

B. Interpretación de la Dimensión discursiva

Gráfico 6 Nivel de dominio de la dimensión discursiva que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión discursiva

Elaboración Propia

El 5 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, durante el desarrollo del discurso, no aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos; introduce algún elemento semántico que contradice un contenido establecido previamente; los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados no permiten construir la referencia fundamental del texto ni establecer algún rasgo semántico; los mecanismos de cohesión textual que no permiten recuperar la información en otro lugar del texto ni reducir la redundancia; introduce el tema pero incorpora nuevos elementos que no aseguran el grado de continuidad del contenido textual; los marcadores y conectores utilizados proporcionan o no pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares.

El 23 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, el texto o discurso necesita un mayor grado de contextualización; las proposiciones se encadenan tomando como base la repetición de uno de sus elementos; los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados permiten mínimamente construir alguna referencia fundamental del texto o establecer algún rasgo semántico; en ocasiones los mecanismos de cohesión textual guían al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante; durante el desarrollo del tema construye una línea de avance o progresión que le permite un dinamismo comunicativo; los marcadores y conectores utilizados proporcionan pocas pistas de la organización del discurso, en algunos ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares.

El 43% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, dota de coherencia aquellos a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambio mínimos que no parecen tener ningún sentido; la información que contiene el texto se articula en torno a un núcleo informativo o tema central; la referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos y de algún rasgo semántico; emplea algunas formas gramaticales para el mantenimiento de la referencia; parte de una información presupuesta y compartida que se activa por una nueva que parezca la información que se introduce; los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunos ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares

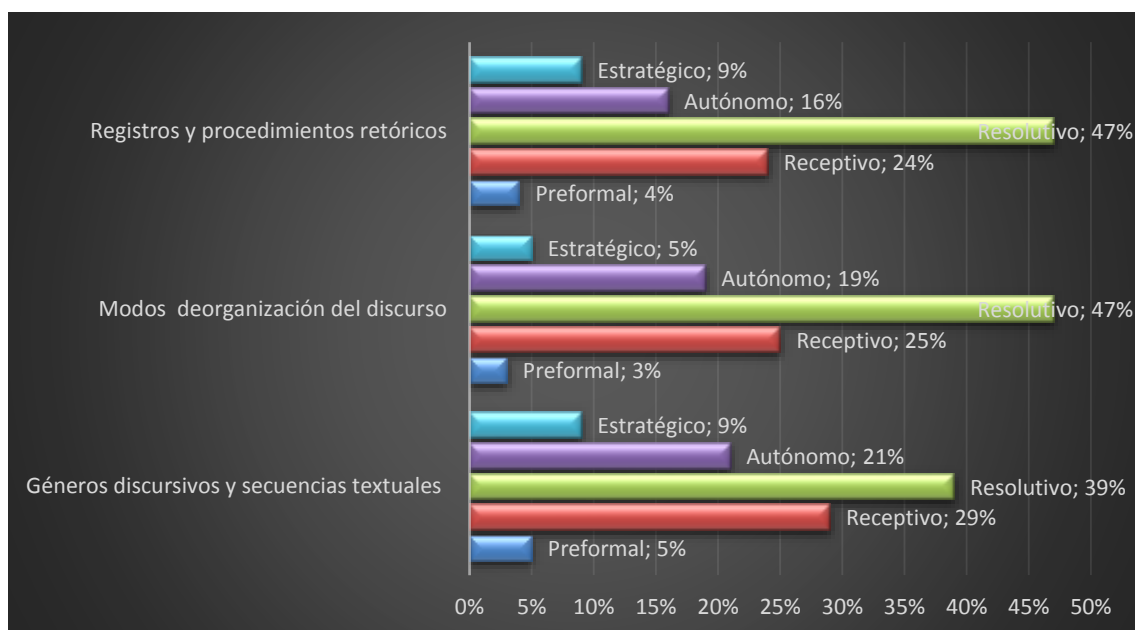
El 20% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, relaciona aquellos contextos que le permiten interpretar texto adecuadamente; la concatenación de tema y rema, hace posible que el discurso fluya de forma espontánea y natural, sin fracturas en la cadena informativa del texto; emplea diversos mecanismos para mantener la referencia iniciada; los procedimientos gramaticales que emplea el hablante va guiando al oyente respecto a la referencia enunciada; durante el desarrollo del tema incorpora elementos nuevos que asegura el grado de continuidad del contenido textual; los

marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente pero introducen pocas operaciones discursivas particulares

El 9% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos que poseen un mayor grado de contextualización; emplea macrorreglas de construcción discursiva que permiten que el usuario de la lengua pueda con facilidad resumir y recordar el texto y reducir el significado a lo esencial; utiliza elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto y relaciona lexemas basados en algún rasgo semántico, marco o guiones mentales en el conocimiento del mundo para entenderlo como un conjunto unitario; emplea mecanismo de cohesión textual que permiten recuperar la información en otro lugar del texto, reducir la redundancia y guiar al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante; introduce el tema y a partir de lo cual se construye una línea de avance o progresión de diferentes tipos que le permite un dinamismo comunicativo y a partir de ellos incorpora nuevos elementos que asegure el grado de continuidad del contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance del discurso; emplea marcadores metatextuales, marcadores y conectores que proporcionan pistas a la organización del discurso, introducen operaciones discursivas particulares y le permiten poner en relación lógica semántica segmentos textuales respectivamente.

3.1.3.4. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

Gráfico 7 Nivel de dominio en los indicadores de la dimensión estratégica que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión estratégica
Elaboración Propia

A. Interpretación por indicadores

i. Indicador: géneros discursivos y secuencias textuales

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, la selección de enunciados en función del género es inapropiado.

El 29% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, la selección de enunciados en función del género es apropiado pero no considera los niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros.

El 39% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la clasificación de los géneros de discurso guarda relación con su base textual

El 21% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, adscribe un texto a un tipo determinado en relación con las secuencias presentes en él.

El 9% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, selecciona los enunciados en función del género de que considera apropiado en

relación con su base textual y secuencia considerando tres niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros.

ii. Indicador: Modos de organización del discurso

El 3% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, la organización del discurso no guarda relación con el género de base textual

El 25 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura.

El 47 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura y secuencia textual.

El 19 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empujando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.

iii. Indicador: registro y procedimientos retóricos

El 4% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, el uso de recursos expresivos no se adapta a modos de decir establecidos por la práctica discursiva.

El 24% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita cualquier expresión que lleve al malentendido o la incomprensión.

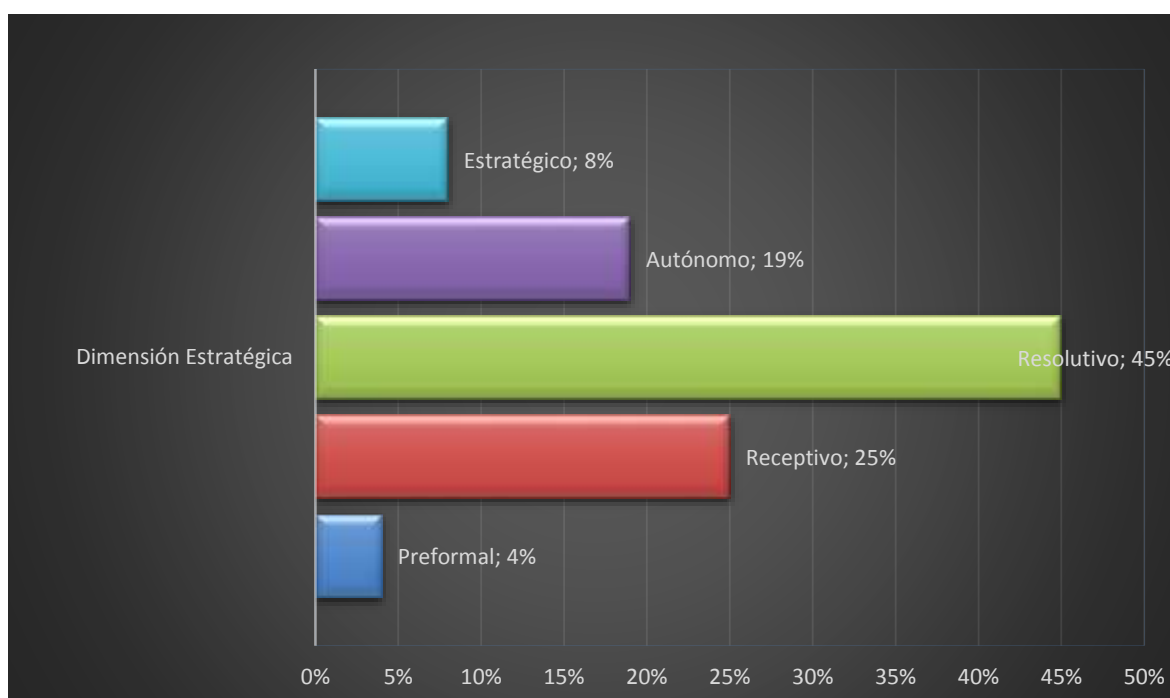
El 47 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, busca la palabra o combinación de palabras que resalte en su contexto

El 16 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, su mensaje es apropiado, atendiendo a las necesidades y los intereses de interlocutor, a la situación, al género y al registro.

El 9 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, emplea recursos expresivos que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor, siendo claro, preciso y creativo eligiendo elementos comunicativos que se adaptan a modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación.

B. INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

Gráfico 8 Nivel de dominio de la dimensión estratégica que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión estratégica
Elaboración Propia

El 4% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, la selección los enunciados en función del género es inapropiado; la organización del discurso no guarda relación con el género de base textual; el uso de recursos expresivos no se adapta a modos de decir establecidos por la práctica discursiva.

El 24% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, la selección de enunciados en función del género es apropiado pero no considera los niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros; organiza el

discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura; evita cualquier expresión que lleve al malentendido o la incomprensión.

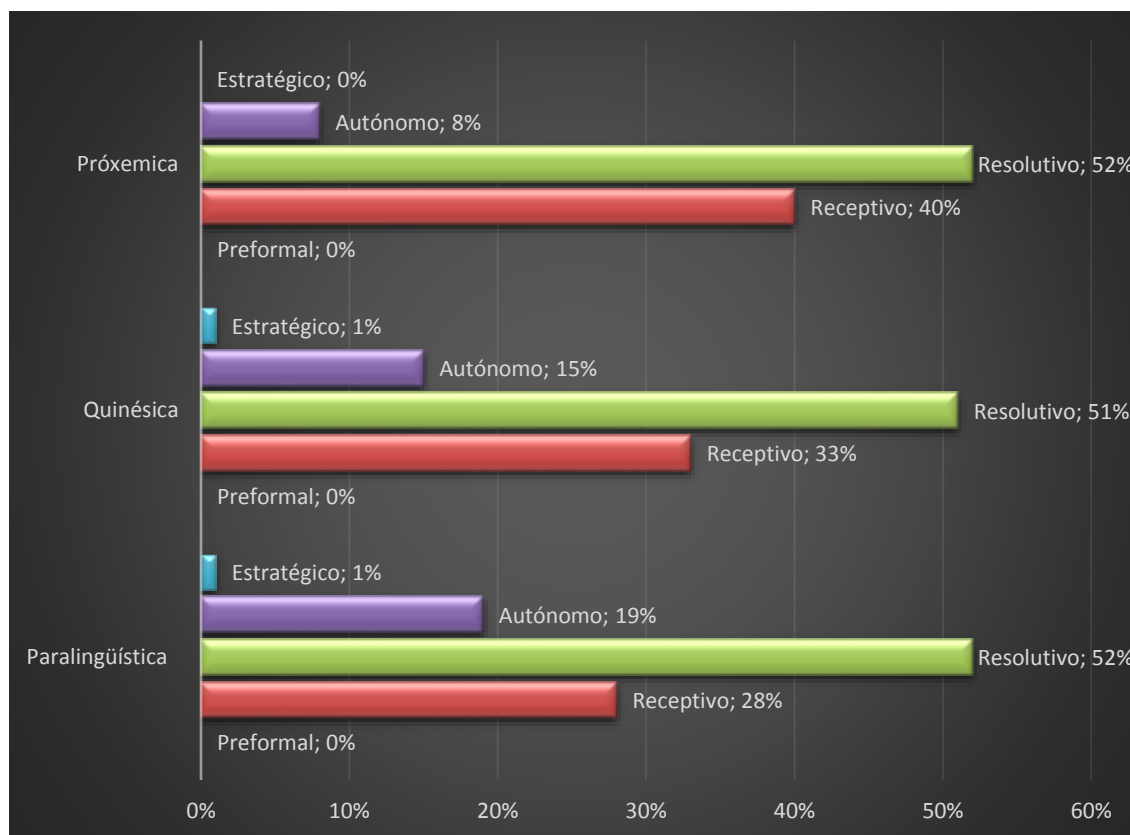
El 45% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la clasificación de los géneros de discurso guarda relación con su base textual; organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura y secuencia textual; busca la palabra o combinación de palabras que resalte en su contexto.

El 18% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, Adscribe un texto a un tipo determinado en relación con las secuencias presentes en él; organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática; su mensaje es apropiado, atendiendo a las necesidades y los intereses de interlocutor, a la situación, al género y al registro.

El 8 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, selecciona los enunciados en función del género de que considera apropiado en relación con su base textual y secuencia considerando tres niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros; organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empujando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género; emplea recursos expresivos que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor, siendo claro, preciso y creativo eligiendo elementos comunicativos que se adaptan a modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación.

3.1.3.5 DIMENSIÓN NO VERBAL

Gráfico 9 Nivel de dominio en los indicadores de la dimensión no verbal que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión No verbal
Elaboración Propia

A. Interpretación por indicadores

i. Indicador: Paralingüística

El 28 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita los cambios bruscos de tono, derivados a menudo del nerviosismo.

El 52 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura.

El 19% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, selecciona la velocidad del habla de su intervención de acuerdo con el tema o la situación del discurso

El 1% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura, mitigando el efecto monótono a través del uso estratégico de las pautas y la velocidad ,

deteniéndose uso segundos después de haber dado una información importante en el discurso, evitando los cambios bruscos de tono.

ii. Indicador: Quinésica

El 33% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita posturas corporales no comunicativas.

El 51% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, sus movimientos corporales son significativos, apoyando lo que se manifiesta.

El 15% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas, deícticos, pictogramas kenetografías, ecoicos, etc.

El 1% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, sus gestos, maneras y posturas varían según el evento el tipo de evento comunicativo

iii. Indicador: Proxémica

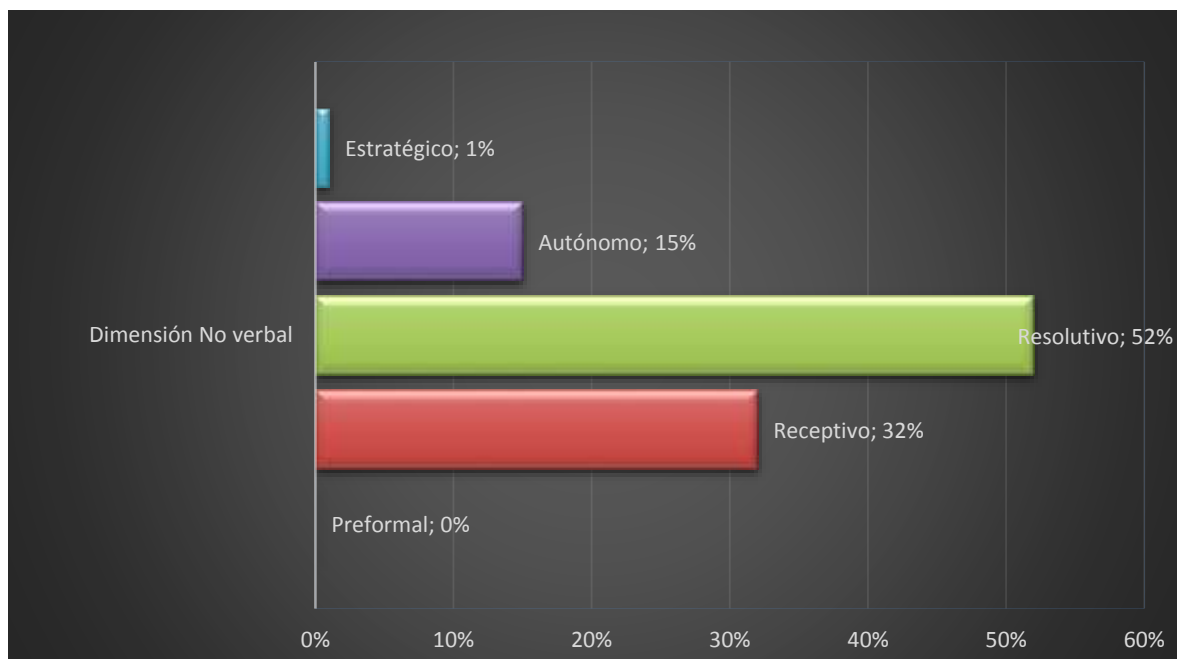
El 40% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, mantiene distancia a la hora de entablar un contacto verbal.

El 52% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, busca una posición intermedia en un discurso monogal

El 8% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, mantiene una postura relajada dando una impresión de comodidad.

B. INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN NO VERBAL

Gráfico 10 Nivel de dominio de la dimensión No verbal que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión No verbal
Elaboración Propia

El 32 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, evita los cambios bruscos de tono, derivados a menudo del nerviosismo; evita posturas corporales no comunicativas; mantiene distancia a la hora de entablar un contacto verbal.

El 52% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura; sus movimientos corporales son significativos, apoyando lo que se manifiesta; busca una posición intermedia en un discurso monogal.

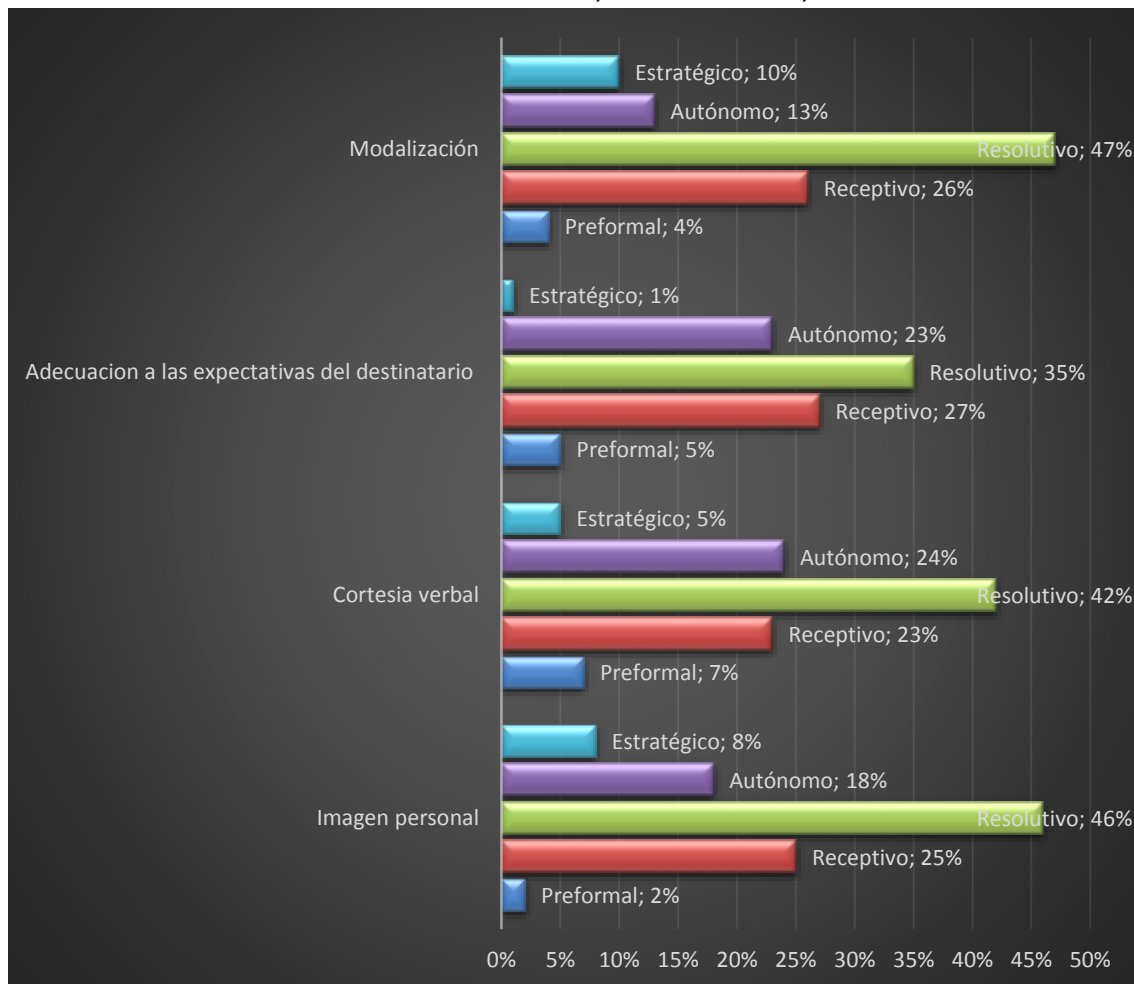
El 15% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, selecciona la velocidad del habla de su intervención de acuerdo con el tema o la situación del discurso; sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas, deícticos, pictogramas, kinetografías, ecoicos, etc.; mantiene una postura relajada dando una impresión de comodidad.

El 1% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura, mitigando

el efecto monótono a través del uso estratégico de las pautas y la velocidad , deteniéndose uso segundos después de haber dado una informacion importante en el discurso, evitando los cambios bruscos de tono; sus gestos, maneras y posturas varían según el evento el tipo de evento comunicativo; su comportamiento es adecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo, manteniendo la distancia a la hora de entablar un contacto verbal y una posición intermedia en el caso de un discurso monogal

3.1.3.6 DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Gráfico 11 Nivel de dominio en los indicadores de la dimensión interpersonal que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión interpersonal
Elaboración Propia

A. Interpretación por indicadores

i. Indicador: Imagen personal

El 2 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, se muestra inseguro en su discurso; el abuso de muletillas y vacilaciones, además del exceso de adverbios de probabilidad o comentarios negativos es notorio; proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; evade su responsabilidad respecto a un error, culpa o efecto durante el tema expuesto.

El 25% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, se expresa con cierta naturalidad, transmitiendo sus pensamientos y puntos de vista, evitando el eufemismo cuando este pudiera llevar a una comprensión vaga

El 48 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, inicia su discurso con una anécdota o experiencia particular. Se muestra seguro y firme evitando proporcionar ejemplos referidos constantemente a sucesos personales.

El 18% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, busca un modo atractivo y motivador para exponer un tema, demostrando entusiasmo por el tema tratado y reduciendo en cierta medida el mérito propio de logros personales o los encomiados por el interlocutor.

El 8% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos, expresándose con naturalidad, autenticidad, sinceridad, evitando determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores, entre otros que pueden incomodar al público o proporcionar ejemplos referidos constantemente a los sucesos personales.

ii. Indicador: Cortesía Verbal

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, desconoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás.

El 23 % de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, respeta las formas de tratamiento y los honoríficos durante el discurso.

El 42% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, conoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen de su interlocutor directa o indirectamente.

El 24% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, conoce el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantiene entre los desconocidos., respetando la jerarquía social y profesional.

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, conoce el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantiene entre los desconocidos., respetando la jerarquía social y profesional.

iii. Indicador: Adecuación a las expectativas del destinatario

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, el contenido como la forma del discurso es inadecuados al destinatario y no se ajustan a las necesidades de este.

El 27% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, hace lucir las ideas más atractivas y minimiza las menos importantes

El 35% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos de los destinatarios al momento de seleccionar los contenidos del tema.

El 23% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, tiene cuidado de no dar lugar a malos entendidos, procurando no ser ambiguos o vago al hablar.

El 1% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, modera la cantidad de la informacion haciendo lucir las ideas más atractivas y teniendo en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del lector y el tiempo destinado y la capacidad de atención que sus destinatarios.

iv. Indicador: Modalización

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, en ocasiones modaliza aquello que dice.

El 26% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, la expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados.

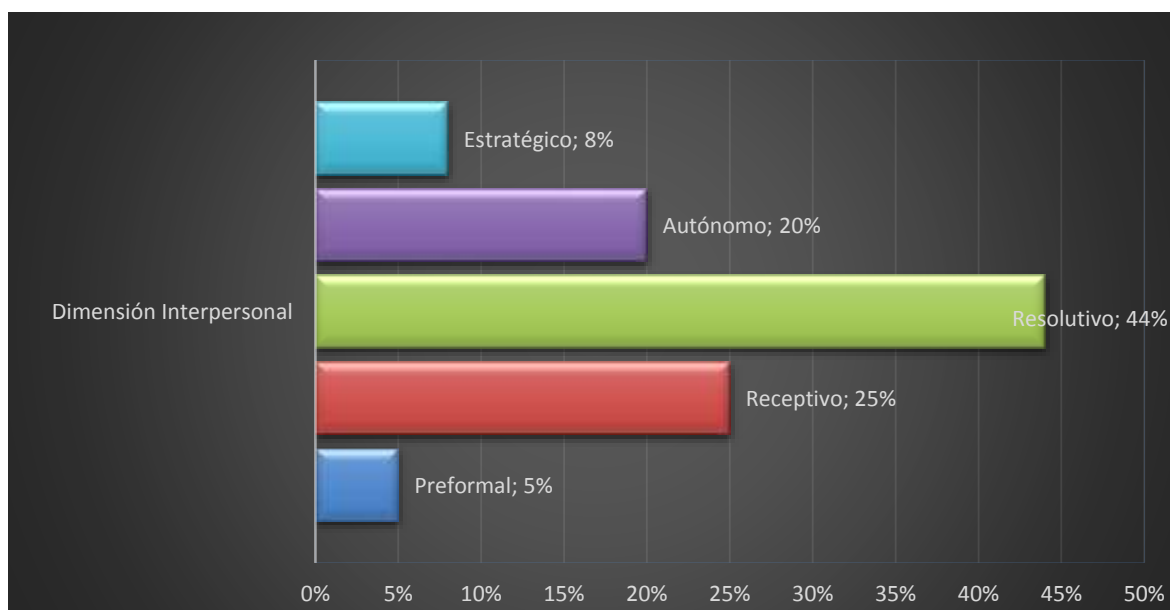
El 47% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, modaliza muy a menudo aquello que dice.

El 13% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, en su expresión es notorio el uso de algunas tipos de modalidades

El 10% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, modaliza muy a menudo lo que va a decir ya sea para expresar duda, seguridad cuestionamiento o para señalar una actitud respecto a los contenidos de sus palabras, siendo notorio el uso de modalidades de frase, que expresen el grado de certidumbre, probabilidad, modalidades apreciativas o expresivas.

B. INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Gráfico 12 Nivel de dominio de la dimensión interpersonal que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral- Dimensión interpersonal
Elaboración Propia

El 5% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, se muestra inseguro en su discurso. El abuso de muletillas y vacilaciones, además del exceso de adverbios de probabilidad o comentarios negativos es notorio. Proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; evade su responsabilidad respecto a un error, culpa o efecto durante el tema expuesto; desconoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás; el contenido como la forma del discurso es inadecuados al destinatario y no se ajustan a las necesidades de este; en ocasiones modaliza aquello que dice.

El 25% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, se expresa con cierta naturalidad, transmitiendo sus pensamientos y puntos de vista, evitando el eufemismo cuando este pudiera llevar a una comprensión vaga; respeta las formas de tratamiento y los honoríficos durante el discurso; hace lucir las ideas más atractivas y minimiza las menos importantes; la expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados.

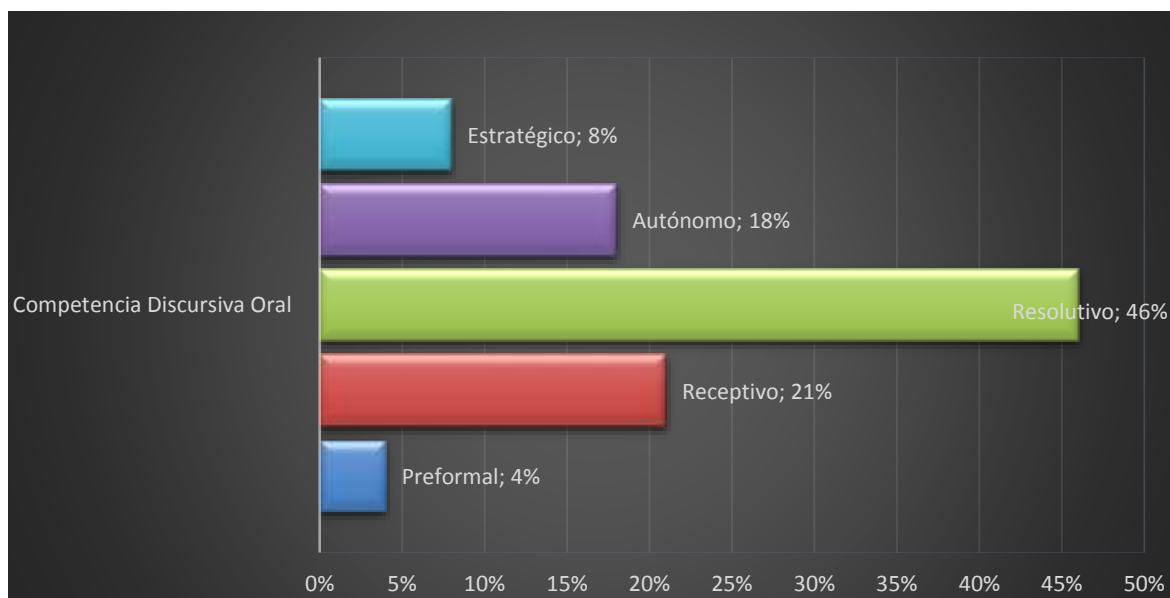
El 44% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, inicia su discurso con una anécdota o experiencia particular; se muestra seguro y firme evitando proporcionar ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; conoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen de su interlocutor directa o indirectamente; tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos de los destinatarios al momento de seleccionar los contenidos del tema; modaliza muy a menudo aquello que dice.

El 20% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, busca un modo atractivo y motivador para exponer un tema, demostrando entusiasmo por el tema tratado y reduciendo en cierta medida el mérito propio de logros personales o los encomiados por el interlocutor; conoce el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantiene entre los desconocidos., respetando la jerarquía social y profesional; tiene cuidado de no dar lugar a malos entendidos, procurando no ser ambiguos o vago al hablar; en su expresión es notorio el uso de algunas tipos de modalidades.

El 8% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos, expresándose con naturalidad, autenticidad, sinceridad, evitando determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores, entre otros que pueden incomodar al público o proporcionar ejemplos referidos constantemente a los sucesos personales; evita imponer su voluntad e indica opciones para prever que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo, conociendo el grado de formalidad y distancia en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen del interlocutor directa o indirectamente y evitando la ambigüedad en las ideas expresadas; modera la cantidad de la información haciendo lucir las ideas más atractivas y teniendo en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del lector y el tiempo destinado y la capacidad de atención que sus destinatarios; modaliza muy a menudo lo que va a decir ya sea para expresar duda, seguridad cuestionamiento o para señalar una actitud respecto a los contenidos de sus palabras, siendo notorio el uso de modalidades de frase, que expresen el grado de certidumbre, probabilidad, modalidades apreciativas o expresivas.

3.1.3.7. Nivel de desempeño de la competencia discursiva oral en los estudiantes

Gráfico 13 Nivel de dominio de la competencia discursiva oral que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG, 2016



Fuente: Base de datos SPS, Competencia discursiva oral.
Elaboración Propia

Interpretación

El 4% de los estudiantes tiene un nivel de dominio preformal; es decir, exagera la pronunciación de algunos fonemas y comete vicios e dicción como barbarismos o metaplasmos; en su expresión oral son notorio algunas incorrecciones gramaticales como formaciones desviadas respecto al género gramatical, a la formación plural, el uso incorrecto de algunos determinantes y a la supresión errónea de preposiciones; su vocabulario es limitado, con un empleo abusivo en términos comodines, falta de precisión e impropiedad léxica; la estructura del texto carece de organización; comete errores de adecuación situacional, como algunos excesos verbales entre lo hablado y la situación

comunicativa y de inadecuación por defecto a la situación y al tratamiento; tanto en la preparación como en la intervención en público no concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan; el tiempo asignado para el desarrollo del discurso no es respetado; durante el desarrollo del discurso, no aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos; introduce algún elemento semántico que contradice un contenido establecido previamente; los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados no permiten construir la referencia fundamental del texto ni establecer algún rasgo semántico; los mecanismos de cohesión textual que no permiten recuperar la información en otro lugar del texto ni reducir la redundancia; introduce el tema pero incorpora nuevos elementos que no aseguran el grado de continuidad del contenido textual; los marcadores y conectores utilizados proporcionan no proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares; la selección de los enunciados en función del género es inapropiado; la organización del discurso no guarda relación con el género de base textual; el uso de recursos expresivos no se adapta a modos de decir establecidos por la práctica discursiva; el volumen de su voz no le permite realzar los elementos importantes del discurso; sus movimientos corporales no poseen un valor comunicativo intencionado; su comportamiento es inadecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo; se muestra inseguro en su discurso; el abuso de muletillas y vacilaciones, además del exceso de adverbios de probabilidad o comentarios negativos es notorio. Proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; evade su responsabilidad respecto a un

error, culpa o efecto durante el tema expuesto; desconoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás; el contenido como la forma del discurso es inadecuados al destinatario y no se ajustan a las necesidades de este; en ocasiones modaliza aquello que dice.

El 21% de los estudiantes tiene un nivel de dominio receptivo; es decir, experimenta duda sobre la pronunciación de una letra de una determinada palabra, básicamente en función de la posición que ocupa; evita algunos vicios gramaticales que se consideran errores respecto la norma; en situaciones formales, utiliza palabras desconocidas o que resulten ajenas a su idiolecto; existe incoherencia entre la las secuencias textuales y los marcadores discursivos; evita los excesos verbales y los errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa; considera las características de los oyentes durante el desarrollo discursivo y comunicativo; durante el desarrollo del discurso, no tiene medida del tiempo en sus intervenciones, sin contar con la lentitud en la expresión de las mismas; el texto o discurso necesita un mayor grado de contextualización; las proposiciones se encadenan tomando como base la repetición de uno de sus elementos; los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados permiten mínimamente construir alguna referencia fundamental del texto o establecer algún rasgo semántico; en ocasiones los mecanismos de cohesión textual guían al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante; durante el desarrollo del tema construye una línea de avance o progresión que le permite un dinamismo comunicativo; los marcadores y conectores utilizados proporcionan pocas pistas de la organización del discurso, en algunos ocasiones, no se establece un relación lógica semántica de

segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares; la selección de enunciados en función del género es apropiado pero no considera los niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros; organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura; evita cualquier expresión que lleve al malentendido o la incompreensión; evita los cambios bruscos de tono, derivados a menudo del nerviosismo; evita posturas corporales no comunicativas; mantiene distancia a la hora de entablar un contacto verbal; se expresa con cierta naturalidad, transmitiendo sus pensamientos y puntos de vista, evitando el eufemismo cuando este pudiera llevar a una comprensión vaga; respeta las formas de tratamiento y los honoríficos durante el discurso; hace lucir las ideas más atractivas y minimiza las menos importantes; la expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados.

El 46% de los estudiantes tiene un nivel de dominio resolutivo; es decir, la pronunciación de determinadas letras es la correcta, según la posición que ocupan en la cadena hablada; evita las transgresiones del idioma del tipo morfológico y sintáctico; tiene disponible un vocabulario variado, para no caer en repeticiones de las mismas palabras; las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados le dan una menor dialogicidad al desarrollo del discurso; dota de coherencia aquellos a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambio mínimos que no parecen tener ningún sentido; la información que contiene el texto se articula en torno a un núcleo informativo o tema central; la referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos y de algún rasgo semántico; emplea algunas formas gramaticales para el mantenimiento de la referencia; parte de

una información presupuesta y compartida que se activa por una nueva que parezca la información que se introduce; los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares; la clasificación de los géneros de discurso guarda relación con su base textual; organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura y secuencia textual; busca la palabra o combinación de palabras que resalte en su contexto; controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura; sus movimientos corporales son significativos, apoyando lo que se manifiesta; busca una posición intermedia en un discurso monogal; inicia su discurso con una anécdota o experiencia particular; se muestra seguro y firme evitando proporcionar ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; conoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen de su interlocutor directa o indirectamente; tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos de los destinatarios al momento de seleccionar los contenidos del tema; modaliza muy a menudo aquello que dice.

El 18% de los estudiantes tiene un nivel de dominio autónomo; es decir, pronuncia con corrección, evitando errores ortológicos, y de modo natural, sin afección; presta más atención a las normas de corrección gramatical en situaciones comunicativas planificadas de aquellas otras que no requieren una planificación previa; es razonablemente creativo, utilizando alguna metáfora cotidiana que resulte sorprendente o, cuando menos, curiosa para sus interlocutores, identificando sus muletillas e intenta evitar el abuso y

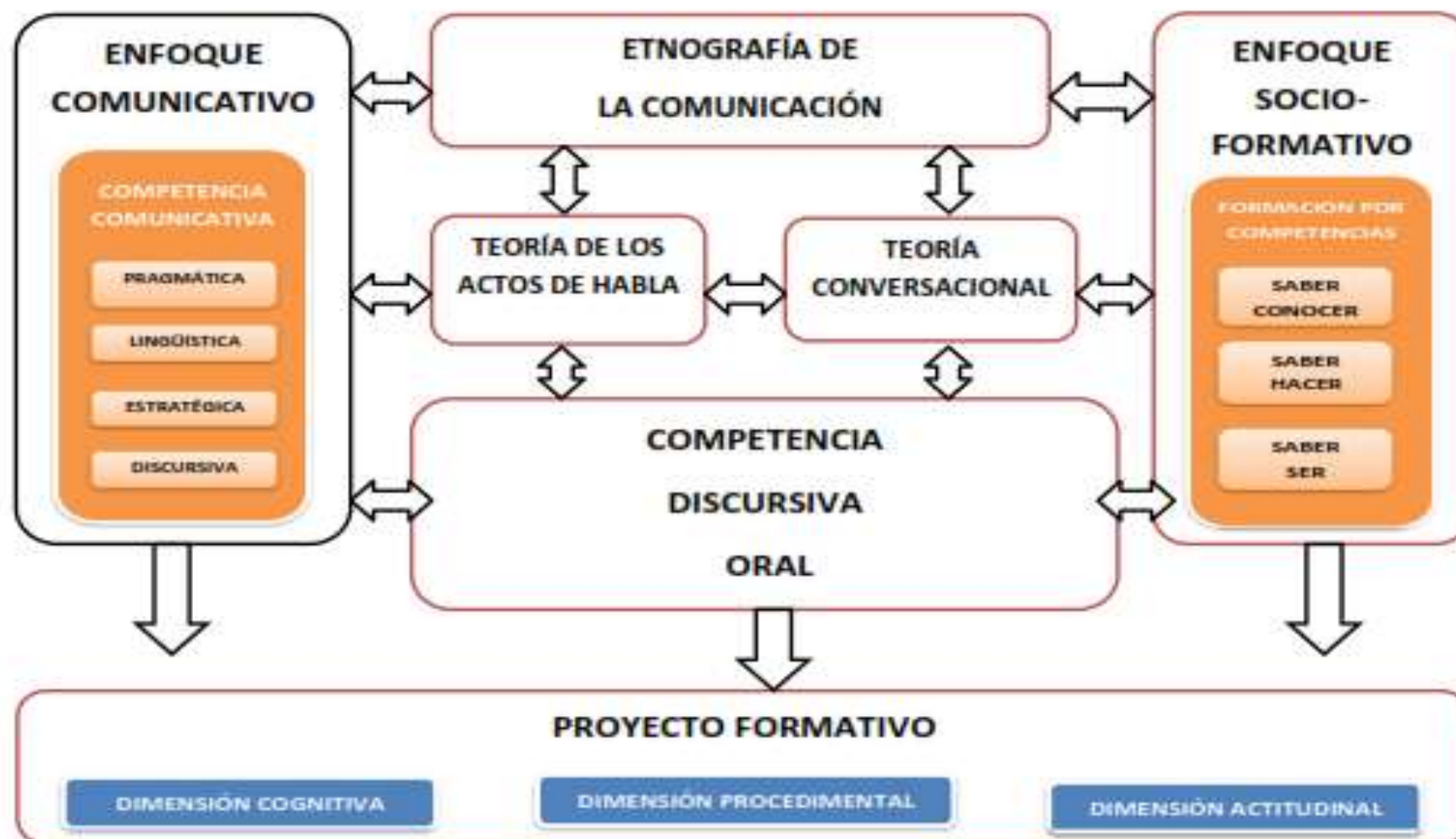
sustituyendo una palabra por otra similar; presta atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso; tiene en cuenta el registro coloquial en lo formal y de lo formal en lo coloquial, combinando ambos como recurso motivador, de captación del oyente y relajación o una pausa necesaria en cualquier tipo; está atento a la reacciones sus interlocutores para comprobar si el contacto se mantiene o no a través de respuestas verbales o de señales no verbales; prepara bien lo que va a decir y selecciona los contenidos que se desea transmitir según el tiempo asignado o el sentido común; relaciona aquellos contextos que le permiten interpretar texto adecuadamente; la concatenación de tema y rema , hace posible que el discurso fluye de forma espontánea y natural, sin fracturas en la cadena informativa del texto; emplea diversos mecanismos para mantener la referencia iniciada; los procedimientos gramaticales que emplea el hablante va guiando al oyente respecto a la referencia enunciada; durante el desarrollo del tema incorpora elementos nuevos que asegura el grado de continuidad del contenido textual; los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso , establece un relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente pero introducen pocas operaciones discursivas particulares; adscribe un texto a un tipo determinado en relación con las secuencias presentes en él; organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática; su mensaje es apropiado, atendiendo a las necesidades y los intereses de interlocutor, a la situación, al género y al registro; selecciona la velocidad del habla de su intervención de acuerdo con el tema o la situación del discurso; sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas, deícticos,

pictogramas, kinetografías, ecoicos, etc.; mantiene una postura relajada dando una impresión de comodidad; busca un modo atractivo y motivador para exponer un tema, demostrando entusiasmo por el tema tratado y reduciendo en cierta medida el mérito propio de logros personales o los encomiados por el interlocutor; conoce el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantiene entre los desconocidos., respetando la jerarquía social y profesional; tiene cuidado de no dar lugar a malos entendidos, procurando no ser ambiguos o vago al hablar; en su expresión es notorio el uso de algunas tipos de modalidades.

El 7% de los estudiantes tiene un nivel de dominio estratégico; es decir, aplica las normas ortográficas para evitar errores de pronunciación y transgresiones al idioma del tipo morfológico, sintáctico y lexical; organiza la estructura de un texto a través de las formas lingüísticas, textuales, marcas interactivas y no verbales; adecúa su registro formal o coloquial a la situación comunicativa y a los oyentes según el contexto preciso en que tiene lugar la comunicación; establece criterios relacionados a la coherencia y cohesión para organizar elementos verbales y construir formas de comunicación y representación del mundo real o imaginario; organiza el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género; elige formas lingüísticas que facilitan la transferencia de la información en el desarrollo de un evento comunicativo.

3.2. Propuesta teórica

Figura 3 Propuesta teórica



3.3. Propuesta

PROPUESTA

PROYECTO FORMATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL

- I. Ruta Formativa
- II. Plan de implementación del proyecto formativo
 - 2.1. Fase I : Contextualización de la Ruta Formativa
 - 2.2. Fase II : Diagnóstico de aprendizajes previos
 - 2.3. Fase III : Encuadre
 - 2.4. Fase IV : Facilitación del trabajo
 - 2.5. Fase V : Diseño del proyecto
 - 2.5.1. Nombre del proyecto
 - 2.5.2. Diagnóstico
 - 2.5.3. Problema
 - 2.5.4. Justificación
 - 2.5.5. Objetivo general
 - 2.5.6. Objetivo específico
 - 2.5.7. Localización
 - 2.5.8. Marco conceptual
 - 2.5.9. Actividades
 - 2.5.10. Cronograma
 - 2.5.11. Destinatarios o beneficiarios
 - 2.5.12. Talento humano
 - 2.5.13. Recursos
 - 2.5.14. Metas
 - 2.5.15. Indicadores
 - 2.6. Fase VI : Ejecución
 - 2.7. Fase VII : Valoración de Proyecto Formativo
 - 2.8. Fase VIII : Valoración de las competencias de cada estudiante

III. Mediación pedagógica

3.1 Inteligencias múltiples

3.2 Unidades de aprendizaje

IV. Material de apoyo a la formación

4.1. Metodología de diseño de los materiales de apoyo a la formación

4.1. Fase I : Capacitación

4.2. Fase II: Diseño del MAF

4.3. Fase III: Diseño del materia multimedial

4.4. Fase IV: Utilización del MAF

4.5. Fase V: Revisión y utilización

ACLARACIONES

Para no desvirtuar los criterios establecidos por Sergio Tobón (autor referencial), respecto al Plan de implementación del proyecto formativo (Fase I: Contextualización de la Ruta Formativa; Fase II: Diagnóstico de aprendizajes previos; Fase III: Encuadre; Fase IV: Facilitación del trabajo; Fase VI: Ejecución; Fase VII: Valoración de Proyecto Formativo; Fase VIII : Valoración de las competencias de cada estudiante) y a la Metodología de diseño de los materiales de apoyo a la formación (Fase I : Capacitación; Fase II: Diseño del MAF; Fase III: Diseño del materia multimedial; Fase IV: Utilización del MAF; Fase V: Revisión y utilización) se han mantenido en estos aspectos todo lo dicho por el autor, por lo tanto, son copiados textualmente de su propuesta; del mismo modo la valoración (metodología de la valoración y momentos de la valoración) de la unidades de aprendizajes; lo demás es autoría del investigador. Por consiguiente, tal aclaración salvaguarda la intención del plagio.

I. RUTA FORMATIVA

PF	DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL					
IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO	SEMESTRE	CÓDIGO	CRÉDITOS	PRERREQUISITOS	HORAS	
			04	Ninguno	Asesoría directa 64 horas	Trabajo autónomo
IDENTIFICACIÓN DEL NODO PROBLEMATIZADOR	NOMBRE : Desarrollo de la Competencia discursiva oral		COMPETENCIA GLOBAL: Competencia comunicativa		PROBLEMAS DEL NODO : Competencia discursiva oral	
PROBLEMA ESPECÍFICO DEL PROYECTO FORMATIVO	¿Cómo desarrollar la competencia discursiva oral en los estudiantes de la escuela profesional de educación de la UNPRG, Lambayeque?					
TIPO DE PF	Genérico con énfasis en la transdisciplinariedad, lo aplicativo y el ámbito personal.					
COMPETENCIA DE ÉNFASIS DEL PF	Produce un texto oral ante un público más o menos numeroso, teniendo en cuenta su adecuación a la situación comunicativa y a los oyentes, la corrección gramatical y léxica, la claridad en las ideas y en la expresión, el uso de los extraverbal y de elementos externos, el mantenimiento de las relaciones interpersonales y la cortesía verbal.					
NIVEL DE COMPLEJIDAD	Autónomo					
ELEMENTOS DE COMPETENCIA	✓ Afianza el dominio del léxico y de lo ortográfico así como de las estructuras gramaticales y textuales para participar en un evento comunicativo haciendo uso del discurso oral.					

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecua su registro formal o coloquial a la situación comunicativa y a los oyentes según el contexto preciso en que tiene lugar la comunicación. ✓ Establece criterios relacionados a la coherencia y cohesión para organizar elementos verbales y construir formas de comunicación y representación del mundo real o imaginario. ✓ Organiza el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género. ✓ Emplea elementos no verbales (cinésicos, proxémico y paralingüísticos) como mecanismo consustancial a la actividad verbal oral en un evento comunicativo. ✓ Elige formas lingüísticas que faciliten la transferencia de la información en el desarrollo de un acto comunicativo.
OTRAS COMPETENCIAS A FORMAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizaje autónomo ✓ Gestión del conocimiento ✓ Trabajo en equipo ✓ Creatividad e innovación
METODOLOGÍA DE LA ASESORÍA DIRECTA POR PARTE DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 32 sesiones de aprendizaje (32 horas) ✓ 4 seminarios (16 horas) ✓ Asesoría personalizada (16 horas)
METODOLOGÍA DEL PF	Se conformará equipos los cuales analizarán el proyecto y lo modelarán a sus interés y criterios que consideren les permita el desarrollo de la competencia discursiva oral, teniendo en cuenta las dimensiones establecidas en el marco teórico.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laptop ✓ Proyector multimedia ✓ Plumones ✓ Mota ✓ Pizarra acrílica
TALENTO HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes de lingüística ✓ Docentes de metodología del trabajo universitario.

II. PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO

2.1. Fase I: contextualización en la ruta formativa

- Metodología :

- Realizar una dinámica corta de presentación e integración.
- Analizar el contexto en la cual se propone el PF para que los estudiantes puedan entender mejor la ruta formativa y comiencen a pensar en cómo organizar su trabajo y aprendizaje.
- Presentar la ruta formativa, orientando a los estudiantes en la comprensión de los diversos elementos que aparecen en ella, fundamentalmente la identificación del PF, las competencias por desarrollar, el problema y la metodología de trabajo.
- Enlazar el PF con el programa del nodo, teniendo en cuenta los PF previos y los que siguen en posteriores niveles.

2.2. Fase II: Diagnóstico de los aprendizajes previos

- Metodología :

- Determinar las competencias previas que poseen los estudiantes. Para ello es esencial aplicar alguna prueba de valoración (escrita u observacional). Esto puede completarse con la revisión del expediente de cada estudiante así como con informes de otros docentes.
- Ayudar a los estudiantes a detectar fortalezas y debilidades en el proceso de formación, buscando que tengan conciencia de los aprendizajes previos y de los vacíos en los diferentes saberes (saber hacer, saber conocer y saber ser).
- Motivar a continuar en el proceso de formación en el PF que se inicia.

2.3. Fase III: Encuadre

- Metodología :

- Realizar acuerdos básicos sobre los productos por obtener de manera general: productos del proyecto como tal (relacionados específicamente con la resolución del problema) y producto de aprendizaje (formación de competencias).
- Pactar el respeto a las normas básicas de convivencia y de trabajo académico, como por ejemplo: respetar el turno, cooperar con los compañeros, realizar las actividades asignadas, respetar la opinión de los demás, respetar las costumbres colectivas, etc.
- Redactar las normas acordadas, fijarlas en un lugar visible del aula de clase y buscar que cada estudiante las tenga.

2.4. Fase IV: Facilitación del trabajo en equipo

- Metodología

- Buscar la organización del equipo con base en la tenencia de intereses similares.
- Elegir una persona responsable de la coordinación y una persona que maneje la secretaría. En el primer cargo se orientan los acuerdos básicos y la toma de decisiones. En el segundo, se realizan las actas de las reuniones y se sistematiza el proyecto.
- Establecer responsabilidades en cada integrante del equipo.
- Fijar un plan de trabajo y de reuniones con base en una agenda.
- Promover en el equipo la construcción de una visión compartida frente a lo que se pretende lograr. Para ello es esencial que cada integrante elabore primero su visión y, luego, a partir de las visiones individuales se estructura a visión colectiva.

- Orientar al equipo para que estructure un problema específico acorde.

2.5. Fase V: Diseño del proyecto

2.5.1. Nombre del Proyecto

- Desarrollo de Competencia Discursiva Oral.

2.5.2. Diagnóstico

En el proceso formativo académico profesional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG) de Lambayeque, las competencias genéricas o específicas, aún no han sido consideradas en el rediseño curricular, ni son tomadas como características del egresado de educación.

Refiriéndonos a una de ellas, haremos mención a la competencia discursiva oral y de su importancia en la formación universitaria. El desinterés por desarrollarla en el estudiante, radica en la vieja filosofía de los planes de estudios, respecto a la enseñanza de la lengua y heredada de la gramática generativa: el conocimiento gramatical (en algunos casos no se garantiza su dominio), sin considerar los planteamientos de la etnografía de la comunicación; la misma que propone el desarrollo de una competencia comunicativa más que una competencia lingüística.

El rediseño curricular por competencias, conllevaría a una formación integral mediante la articulación de saberes (conocer, ser y hacer) y evitar que en el proceso docente educativo los estudiantes presenten limitaciones para el desarrollo de sus competencias; como es el caso de la competencia discursiva oral.

Hablar un discurso, es ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito.

El uso lingüístico contextualizado, responde a la configuración de dimensiones (lingüístico textual del discurso oral, situacional comunicativa, discursiva, estratégica, no verbal e interpersonal) que se

articulan en la competencia discursiva oral y en las cuales los estudiantes de educación presentan limitaciones.

Durante su vida universitaria, participan en eventos comunicativos autogestionadas (exposiciones, conferencia, charla, discurso) o plurigestionadas (tertulias, diálogos, entrevistas conversación, debate) y en los cuales se comenten errores ortológicos; las transgresiones al idioma o vicios de la lengua del tipo fonético, morfológico sintáctico son frecuentes, el vocabulario es escueto pobre en matices y significado; utiliza vocablos superfluos que no contribuyen a dar más claridad a su expresión; la organización textual y discursiva carece de una secuencia y a la vez desconoce las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia al discurso. Estas características corresponden a la dimensión lingüística textual del discurso oral.

Respecto a la Dimensión situacional comunicativa, el uso del lenguaje es inadecuado al contexto discursivo, a las características del público y al tiempo asignado; las estrategias utilizadas durante el discurso no permiten captar la atención ni mantener el interés del público durante su desarrollo; le son indiferentes las reacciones de sus interlocutores u oyentes, por lo tanto, no sorprende o motiva al auditorio introduciendo una anécdota, un elemento de humor variando de algún modo el discurso.

Referente a Dimensión Discursiva, desaprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos; durante el desarrollo del discurso introduce elementos semánticos que contradicen un contenido establecido previamente; hay una desarticulación entre la información que contenido del texto y el tema central; los elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto son inexistentes, los mecanismos de cohesión textual utilizados no le permiten recuperar la información y reducir la redundancia; durante el desarrollo del tema no incorpora nuevos elementos (remas) que asegure el grado de continuidad; el uso de marcadores que introducen operaciones discursivas particulares es muy parco y del mismo modo el empleo de conectores metatextuales.

Relacionado con la Dimensión Estratégica, los enunciados seleccionados no corresponden al género considerado apropiado y la su clasificación no guarda relación con su base textual; los elementos comunicativos elegidos no se adaptan a los modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación; los recursos expresivos empleados no provocan ningún efecto estético y persuasivo en el receptor.

Relativo a la dimensión no verbal, emplea un volumen constante durante toda la exposición; sus movimientos corporales no poseen un valor comunicativo; sus gestos, manera y posturas no varían según el tipo de evento o la ocasión; su comportamiento es inadecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo; posa su mirada en uno de los oyentes en particular.

Concerniente dimensión Interpersonal, da órdenes o realiza preguntas indiscretas incomodando al público; proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales; carece de un modo atractivo y motivador para exponer un tema; la información que proporciona no es de mayor interés e importancia para el oyente; hace lucir las ideas menos atractivas y minimiza las más importantes; el discurso no sigue un orden preestablecido; el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del destinatario no son tomados en cuenta al momento de seleccionar el tema; en su expresión no es notorio el uso de modalidades de frase, modos verbales o modalidades que expresen el grado de incertidumbre, probabilidad, modalidades apreciativas o expresivas.

Todas estas características se presentan como limitaciones para el desarrollo de la competencia discursiva oral en los estudiantes de educación de la UNPRG.

2.5.3. Problema

-¿Cómo desarrollar la competencia discursiva oral en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNPRG, Lambayeque?

2.5.4. Justificación

La comunicación oral es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de intercambios se vehiculiza por esta vía; por lo tanto, vivimos en comunicación constante con los demás y quien sabe comunicar bien tiene en parte asegurado el éxito político, académico, profesional, económico y social. Además, el mundo actual exige una mayor competencia comunicativa, un dominio del lenguaje para hablar en diferentes situaciones, a distintos interlocutores, a un público al que se pretende informar o convencer de algo. (Briz, 2008, p. 13).

Pero esta competencia está muy condicionada tanto por la situación comunicativa como por el contexto. La adecuación a éste es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en su intercambio comunicativo. El que habla selecciona el estilo que va emplear; es decir, la variedad de registro adecuada a la situación, y regula sus conductas a lo largo del intercambio comunicativo. A partir del contexto se permite emitir hipótesis sobre los mensajes del interlocutor, sobre sus intenciones y sobre los significados. Igualmente, a partir del contexto planifica sus mensajes, negocia y coopera con el interlocutor. (Hospital, en Avendaño, 2006).

En ese sentido, el desarrollo de la competencia discursiva oral, se constituye como un comportamiento generalizado y en la formación profesional es insustituible para interactuar en diferentes situaciones comunicativas durante la vida universitaria y en lo profesional, para el desarrollo de la sociedad; por ello resulta justificable su estudio durante el proceso docente educativo y con ello establecer un programa para que los estudiantes la desarrollen.

En la actualidad, se empieza a abordar la preparación seria de profesionales, incidiendo en la competencia comunicativa oral, considerando que en múltiples ocasiones depende el éxito o el fracaso de un proyecto, de la transmisión de información relevante o de las tareas cotidianas propias del ámbito laboral. (Calsamiglia et al. , 2002).

Como futuros educadores, hace falta insistir sobre la importancia de la competencia discursiva, la misma que se pretende desarrollar mediante el diseño de un proyecto formativo.

2.5.5. Objetivo general

- Desarrollar la competencia discursiva en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

2.5.6. Objetivo específico

- Afianzar el dominio del léxico y de lo ortográfico así como de las estructuras gramaticales y textuales para participar en un evento comunicativo haciendo uso del discurso oral.
- Adecuar su registro formal o coloquial a la situación comunicativa y a los oyentes según el contexto preciso en que tiene lugar la comunicación.
- Establecer criterios relacionados a la coherencia y cohesión para organizar elementos verbales y construir formas de comunicación y representación del mundo real o imaginario.
- Organizar el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
- Emplear elementos no verbales (cinésicos, proxémico y paralingüísticos) como mecanismo consustancial a la actividad verbal oral en un evento comunicativo.
- Elegir formas lingüísticas que faciliten la transferencia de la información en el desarrollo de un acto comunicativo, en diferentes situaciones comunicativas.

2.5.7. Localización

-Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque, 2016

2.5.8 Marco conceptual

Figura 4 Marco conceptual



2.5.9 Actividades

- **Objetivo 01:**

Afianza el dominio del léxico y de lo ortográfico así como de las estructuras gramaticales y textuales para participar en un evento comunicativo haciendo uso del discurso oral.

ACTIVIDADES	CONTENIDOS			RECURSOS	RESPONSABLE
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
Se expone sobre los vicios del lenguaje más frecuentes en el discurso oral. Elige un tema en particular y organiza la estructura del texto: presentación, progresión	<u>Características lingüístico-textuales del discurso oral</u> Nivel fónico Nivel morfosintáctico Nivel léxico Organización textual y discursiva	<u>Organización discursiva</u> Organiza la estructura del texto. Utiliza marcadores textuales y secuencias textuales. Empleo elementos cinésicos, proxémico,	Evita las transgresiones al idioma del tipo fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico semántico. Utiliza un vocabulario amplio y rico en matices y significados.	Laptop Proyector multimedia Plumones Mota Pizarra acrílica	Docente investigador

informativa y finalización.		formas verbales de apelación, etc. Utiliza elementos deícticos.	Evita el empleo de vocabularios superfluos Adecua su léxico a las necesidades del evento comunicativo.		
-----------------------------	--	--	---	--	--

- **Objetivo 02:**

Adecúa su registro formal o coloquial a la situación comunicativa y a los oyentes según el contexto preciso en que tiene lugar la comunicación.

ACTIVIDADES	CONTENIDOS			RECURSOS	RESPONSABLE
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
Los estudiantes simulan un evento comunicativo (congreso, simposio, mesa redonda, foro, clase magistral, sustentación de tesis, etc.) y participan como ponentes (respetando el tiempo asignado) y público asistente a dicho evento.	<p><u>La situación</u></p> <p>El contexto comunicativo.</p> <p>Las características del público y las reacciones de este durante el discurso.</p>	<p><u>Adecuación al discurso</u></p> <p>Combina los registros formal e informal</p> <p>.</p> <p><u>Adecuación a las características del público</u></p> <p>Emplea estrategias durante el discurso para captar y mantener</p>	<p>Evita cometer errores</p> <p>Pragmalinguístico y sociopragmático.</p> <p>Evita los excesos verbales y errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa</p> <p>Concilia las intenciones y convicciones con</p>	<p>Sala multimedia</p> <p>Laptop</p> <p>Equipo multimedia</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Pizarra acrílica</p>	<p>Docente investigador</p>

	<p>Adecuación del discurso al tiempo asignado.</p>	<p>el interés y la atención del auditorio</p> <p><u>Adecuación al tiempo</u></p> <p>Selecciona los contenidos que se desea transmitir según el tiempo establecido</p> <p>Evita la verborrea</p>	<p>las de quienes escuchan.</p> <p>Está atento a las reacciones de sus interlocutores</p> <p>Evita excesos de familiaridad</p> <p>Que pueden causar molestia.</p> <p>Es consciente de cuánto tiempo espera que hable y calcula la capacidad de atención que poseen los destinatarios.</p>		
--	--	--	---	--	--

- **Objetivo 03:**

Establece criterios relacionados a la coherencia y cohesión para organizar elementos verbales y construir formas de comunicación y representación del mundo real o imaginario.

ACTIVIDADES	CONTENIDOS			RECURSOS	RESPONSABLE
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
Los estudiantes delimitan un tema y organizan e interrelacionan los elementos verbales que componen esa unidad de discurso.	<p>Textura discursiva</p> <p>La coherencia: coherencia pragmática, coherencia de contenido.</p> <p>La cohesión y sus mecanismos: procedimientos léxicos, procedimientos</p>	<p><u>Coherencia pragmática</u></p> <p>Aprovecha su entorno comunicativo.</p> <p>El texto producido posee un mayor grado de contextualización.</p> <p><u>Coherencia de contenido</u></p> <p>Articula el tema y el rema. Los contenidos del texto forman una estructura sea lineal o estructural.</p>	<p>Evita introducir algún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previsible.</p> <p>Realiza una aportación constante de nueva información</p>	<p>Sala multimedia</p> <p>Revistas científica de lingüística o literatura</p> <p>Laptop</p> <p>Equipo multimedia</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Pizarra acrílica</p>	<p>Docente investigador</p>

	gramaticales, la progresión temática, los marcadores y los conectores.	<p><u>Procedimientos léxicos</u></p> <p>Utiliza elementos léxicos.</p> <p>Relaciona lexemas basados en algún campo semántico.</p> <p><u>Procedimientos gramaticales</u></p> <p>Empela mecanismos de cohesión textual.</p> <p><u>Progresión temática</u></p> <p>Incorpora nuevos elementos o remas.</p> <p>Asegura el grado de continuidad del contenido textual.</p>	Favorece la interpretación del oyente al guiarlo respecto a la referencia Enunciativa.		
--	--	---	---	--	--

		<p>Construye una línea de avance o progresión del tipo lineal, tema constante, tema derivado, tema extendido o ramificado.</p> <p><u>Marcadores y conectores</u></p> <p>Emplea conectores metatextuales</p> <p>Utiliza marcadores que introducen operaciones discursivas particulares.</p> <p>Usa conectores.</p>			
--	--	--	--	--	--

- **Objetivo 04:**

Organiza el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.

ACTIVIDADES	CONOCIMIENTOS			RECURSOS	RESPONSABLES
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
Expone sobre la organización del discurso de acuerdo al género de base textual narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal, según su estructura, secuencia textual y progresión temática	<p><u>Géneros discursivos y secuencias textuales</u></p> <p>El concepto de género</p> <p>Los tipos de textos</p> <p><u>Modos de organización del discurso</u></p> <p>La narración</p>	<p><u>Secuencias textuales</u></p> <p>Selecciona los enunciados en función al género que considera apropiado.</p> <p>Clasifica los géneros discursivos en relación con su base textual (base textual narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y directa) y secuencia textual (narrativa,</p>	<p>Reconoce la importancia de emplear la narración para presentar información real o ficticia.</p> <p>Valora la utilidad la importancia de los textos expositivos en su formación profesional.</p> <p>Valora la utilidad de emplear textos</p>	<p>Artículos periodísticos</p> <p>Fragmentos de novela, cuentos</p> <p>Ensayos</p> <p>Fotografías de animales, objetos, paisajes, personajes del mundo científico.</p>	Docente investigador

	<p>La descripción La argumentación La explicación El dialogo</p> <p><u>Decir el discurso:</u> <u>los registros y los procedimientos textuales</u></p> <p>El registro: el campo, el tenor (personal, interpersonal y funcional) y el modo</p>	<p>descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal)</p> <p><u>Organización del discurso</u></p> <p>Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según sus estructura, secuencia textual, progresión temática.</p> <p>Empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.</p>	<p>argumentativos que le permitan defender una tesis.</p> <p>Reconoce la importancia de los textos descriptivos en su formación profesional.</p>	<p>Laptop Equipo multimedia Plumones Mota Pizarra acrílica</p>	
--	--	--	--	--	--

	Los procedimientos retóricos: las figuras de palabras, de construcción, de pensamiento, de sentido (tropos).	<u>Procedimientos retóricos</u> Emplea recursos expresivos. Atiende a las normas gramaticales y al léxico propio y genuino de la lengua que usa.			
--	---	---	--	--	--

- **Objetivo 05:**

Emplea elementos no verbales (cinésicos, proxémico y paralingüísticos) como mecanismo consustancial a la actividad verbal oral en un evento comunicativo.

ACTIVIDADES	CONTENIDOS			RECURSOS	RESPONSABLE
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
Los estudiantes practican ejercicios de control vocal. Simulan una breve exposición en la que se realce los elementos más importantes en su discurso (volumen de su voz), realice pausas y control la velocidad de su habla dependiendo del modelo textual.	<p><u>El discurso oral</u></p> <p>Elementos no verbales de la oralidad: proxémicos y cinésicos.</p> <p>Elementos paraverbales de la oralidad: la voz, las vocalizaciones.</p>	<p><u>Paralingüístico</u></p> <p>Controla la altura melódica de su voz.</p> <p>Se detiene unos segundos después de haber dado una información importante en el discurso.</p>	<p>Realza los elementos importantes del discurso.</p> <p>Mitiga el efecto monótono</p> <p>Evita cambios bruscos de tono.</p> <p>Sustituye algunas palabras.</p>	<p>Laptop</p> <p>Equipo multimedia</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Pizarra acrílica</p>	<p>Docente investigador</p>

<p>Aparentan estados de ánimos como alegría, tristeza, confianza, inseguridad y lo relacionan con su tono de voz (que manifiesta el carácter del orador y su estado de ánimo), empelan gestos por palabras, realizan dibujos con su manos, imitan lo que suena, se mueve, dan forma visual a su pensamiento, conceptos e interactúan con los objetos.</p> <p>Simula un exposición en la que, relativamente, mantiene una distancia entre sus interlocutores.</p>		<p><u>Quínésica</u></p> <p>Sus movimientos poseen un valor comunicativo intencionado.</p> <p>Concreta el significado a través de emblemas deícticos, pictográficos, kenetogáficos, ecoicos, etc.</p> <p>Evita posturas corporales no significativas.</p>	<p>Evita los defectos gestuales en su expresión corporal.</p> <p>Sus movimientos corporales son significativos.</p> <p>Reparte su mirada entre los asistentes.</p> <p>Su comportamiento es adecuado al espacio en se desarrolla la situación comunicativa.</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p><u>Proxémico</u></p> <p>Mantiene la distancia a la hora de entablar un contacto verbal.</p> <p>Mantiene una postura relajada.</p>			
--	--	---	--	--	--

- **Objetivo 06:**

Elige formas lingüísticas que faciliten la transferencia de la información en el desarrollo de un evento comunicativo.

ACTIVIDADES	CONTENIDOS			RECURSOS	RESPONSABLE
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
<p>Los estudiantes ensayan diversas formas de decir un mismo mensaje, para evitar rupturas en el desarrollo de su discurso.</p> <p>Simulan una ponencia y verifican si se cumple las máximas de Grice (cantidad, calidad, relevancia y modo), algunos mecanismos lingüísticos que le permiten atenuar el mensaje, las máximas de Leech (de tacto, de generosidad, aprobación,</p>	<p><u>Relaciones interpersonales</u></p> <p>El contrato comunicativo y los ejes de la relación interpersonal.</p> <p>La imagen personal en el discurso.</p> <p>La cortesía verbal.</p>	<p><u>Imagen personal en el discurso</u></p> <p>Escoge un modo atractivo y motivador para exponer un tema.</p> <p>Evita determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores o hacer preguntas indiscretas.</p> <p>Evita el exceso de muletillas.</p>	<p>Se expresa con naturalidad, autenticidad y sinceridad.</p> <p>Asume un error, una culpa o quizá un defecto sin faltar a la verdad o escurrir su responsabilidad.</p> <p>Demuestra entusiasmo por el tema tratado.</p> <p>Evita presentar información que crea</p>	<p>Sala multimedia</p> <p>Laptop</p> <p>Equipo multimedia</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Pizarra acrílica</p>	<p>Docente investigador</p>

<p>modestia, de acuerdo u de simpatía), las reglas de Briz (para satisfacer las expectativas de la persona que recibe el mensaje) y Modaliza cada enunciado de su discurso.</p>	<p>La expresión de la subjetividad a través de la modalización.</p>	<p>Es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos.</p> <p><u>Cortesía verbal</u></p> <p>Respetar la forma de tratamiento y los honoríficos durante el discurso.</p> <p>El desarrollo de discurso sigue un orden establecido.</p> <p>Minimiza las posibles molestias que el mensaje causa al interlocutor.</p>	<p>que es falso o aquello que no pueda demostrar.</p> <p>Respetar la jerarquía social y profesional.</p> <p>Respetar los turnos de habla.</p> <p>Modera la cantidad de información.</p> <p>Evita ser impositivo.</p>		
---	---	---	--	--	--

		<p>Refuerza la imagen del interlocutor.</p> <p><u>Adecuación a las expectativas del destinatario</u></p> <p>Adapta el contenido como la forma.</p> <p>Hace lucir las ideas más atractivas.</p> <p>Tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del destinatario.</p> <p>No da lugar a malos entendidos.</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p><u>Modalización</u></p> <p>La expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados.</p> <p>Modaliza muy a menudo aquello que dice.</p> <p>Usa modalidades que expresan el grado de certidumbre, posibilidad , etc.</p>			
--	--	---	--	--	--

2.5.10 Cronograma

DIMENSIONES	SEMANAS															
	Abril				Mayo				Junio				Julio			
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	14°	15°	16°
1. Dimensión lingüístico textual del discurso oral																
2. Dimensión Situacional comunicativa																
3. Dimensión Discursiva																
4. Dimensión Estratégica																
5. Dimensión No verbal																
6. Dimensión Interpersonales																

2.5.11 Destinatarios

- Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo- Lambayeque.

2.5.12 Talento humano

- Docentes de Lingüística
- Docentes de Metodología del Trabajo Universitario.

2.5.13 Recursos

- Equipo multimedia
- Laptop
- USB
- Sala multimedia
- Plumones
- Pizarra acrílica
- Mota

2.5.14 Metas

- El 90 % de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación desarrollan la Competencia Discursiva Oral.

2.5.15 Indicadores

a) Dimensión Lingüístico Textual del discurso oral

- Pronuncia correctamente.
- Respeta las reglas gramaticales.
- Se expresa correctamente desde un punto de vista léxico.
- Organización textual y discursiva.

b) Dimensión situacional comunicativa

- Adecuación al contexto.
- Adecuación a las características del público.
- Adecuación al tiempo

c) Dimensión discursiva

- Coherencia pragmática.
- Coherencia del contenido.
- Procedimientos léxicos.
- Procedimientos gramaticales.
- Progresión temática.
- Marcadores y conectores.

d) Dimensión estratégica

- Géneros discursivos y secuencias textuales.
- Modos de organización del discurso.
- Registros y procedimientos retóricos.

e) Dimensión No verbal

- Paralingüística
- Quinésica
- Proxémica

f) Dimensión interpersonal

- Imagen personal en el discurso
- Cortesía verbal
- Adecuación a las expectativas del destinatario.
- Modalización

2.6. Fase VI: Ejecución

- Metodología:

- Analizar cómo se está dando la ejecución del proyecto y detectar posibles imprevistos para ser afrontados estratégicamente de manera oportuna.
- Articular acciones del PF con otros PF del nodo problematizador y de otros nodos problematizadores.
- Asesorar a los estudiantes en la realización de las actividades para que estas contribuyan a formar los contenidos de los saberes esenciales (saber ser, saber conocer y saber hacer).
- Determinar la necesidad de tener monitores o auxiliares que ayuden a los estudiantes en las actividades definidas para el PF.
- Coordinar el uso de los espacios y recursos institucionales.
- Indicar instrucciones por escrito para la realización de las actividades. Esto es una importante ayuda para los estudiantes.
- Verificar que los estudiantes asuman los roles establecidos dentro de la planeación de las actividades, buscando que sus acciones correspondan a dichos roles.
- Orientar a los estudiantes con base en pautas escritas acerca de dónde puedan tener acceso a los conocimientos y procedimientos requeridos para llevar a cabo las actividades, indicando cuales se encuentran en el Material de Apoyo a la Formación (MAF), en libros, en videos, en internet, etc.
- Articular las actividades del proyecto con los contenidos y la metodología de las unidades de aprendizaje.
- Brindar apoyo personalizado a los estudiantes que presentan dificultades en la formación de sus competencias o en la realización de las actividades comprendidas en el proyecto.
- Realizar reuniones con los estudiantes para determinar cómo van las actividades, la resolución del problema y la formación de las competencias acorde con la RF.

2.7. Fase VII: Valoración del Proyecto Formativo

- Metodología

- Se recomienda realizar la valoración del PF con base en tres criterios: planeación, medición pedagógica y formación de las competencias propuestas.

Cuadro 4 Valoración del Proyecto Formativo

OBJETO DE EVALUACIÓN	PREGUNTAS ESENCIALES
IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La implementación del proyecto formativo fue acorde con la metodología general propuesta en la ruta formativa? 2. ¿El diseño y ejecución del proyecto formativo tuvo como base un problema pertinente al contexto disciplinar, social, laboral y de formación de la competencia propuesta en la ruta formativa? 3. ¿Se establecieron normas básicas de convivencia y trabajo académico según las actividades previstas y al contexto? 4. ¿Las normas acordadas permitieron la ejecución de las actividades de las actividades de acuerdo con lo planeado y facilitaron la resolución de problemas y conflictos? 5. ¿Se cumplieron las metas del proyecto respecto al problema planteado?
MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿El trabajo de los estudiantes fue orientado con base en el reconocimiento de sus aprendizajes previos? 7. ¿Los estudiantes tuvieron asesoría del docente en la resolución de conflictos y en el abordaje de las dificultades con base en la naturaleza y requerimientos de la situación? 8. ¿Se orientó a los estudiantes en el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, acorde con los recursos disponibles en la institución, la comunidad y los requerimientos de las actividades planeadas? 9. ¿Los estudiantes tuvieron asesoría en el manejo del Material de Apoyo a la Formación (MAF) y de los diferentes recursos, según los requerimientos de las actividades?
FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Los estudiantes afianzaron su competencia de trabajo en equipo, de acuerdo con las actividades planeadas? 11. ¿Las actividades realizadas posibilitan la formación de las competencias propuestas en la Ruta formativa (RF)?

	12. ¿Se cumplieron las metas en la formación de las competencias establecidas en la RF? 13. ¿Los estudiantes con dificultades o talentos excepcionales tuvieron los logros esperados acorde con su ritmo de aprendizaje?
--	---

Fuente. Tobón 2013

2.8. Fase VIII: Valoración de las competencias en cada estudiante

- Metodología

- Diseño y ejecución de un plan de valoración basado en técnicas e instrumentos teniendo como referencia los criterios de desempeño y las evidencias requeridas
- Seguimiento al desempeño del estudiante en la realización de las actividades y resolución de los problemas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa (indicación de procesos y ponderación de resultados).
- Asesoría al estudiante para que el mismo valore su aprendizaje y lo autorregule (autoevaluación) teniendo como base los componentes de la competencia.
- Realización de covaloración (con los compañeros) y heteroevaluación (valoración del docente o de otras instancias).
- Retroalimentación continua al estudiante sobre la formación de las competencias. Este apartado se profundiza en el capítulo referido a la valoración de las competencias.

III. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

3.1 Inteligencias Múltiples

Tipo de inteligencia	Sugerencias para los estudiantes durante el proyecto formativo
Lógico – matemática	- Incluir el razonamiento estadístico en el diagnóstico y formulación de un problema
Lingüística	- Expone de forma oral sus inquietudes y sugerencias respecto al desarrollo del proyecto formativo.
Musical	- Incluir la música de género apropiado a un evento comunicativo o que guarde relación con el desarrollo del tema y que ayude a facilitar su comprensión por parte del auditorio.
Espacial – visual	- Tomar contacto con el espacio donde se llevará a cabo un evento comunicativo.
Cinética-corporal	- Articular la comunicación verbal con un adecuado manejo de los gestos, las manos y la postura del cuerpo

Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Interactuar de forma afable y no agresiva con las demás personas. - Resolver de forma pacífica los conflictos mediante el dialogo.
Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la autorreflexión con el fin de reconocer logros, dificultades y errores. - Manejar las emociones positivas y negativas teniendo en cuenta a los demás dentro del marco de un proyecto y del trabajo equipo. - Comprensión de las propias debilidades y fortalezas, asumiendo la actitud del continuo automejoramiento.
Naturista	<ul style="list-style-type: none"> - Busca que los ambientes de trabajo sean agradables, en especial aquellos donde tendrá lugar un evento comunicativo.

3.2 UNIDADES DE APRENDIZAJE

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº 1

I. IDENTIFICACIÓN:

1.1	Universidad	: Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque
1.2	Facultad	: FACHSE
1.3	Escuela profesional	: Educación
1.4	Nombre del proyecto formativo	: Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral
1.5	Nombre del autor	: Lic. José Miguel Ojeda Pérez
1.6	Nombre del docente que la emplea	: Lic. José Miguel Ojeda Pérez
1.7	Fecha de elaboración	: Octubre de 2016
1.8	Fecha de modificación	: Abril de 2017

II. TEMA POR DESARROLLAR

2.1. Dimensión lingüístico textual del discurso oral:

- Nivel fonético
- Nivel morfosintáctico
- Nivel léxico
- Organización textual y discursiva

III. OBJETIVO

3.1. Objetivo general

- Afianza el dominio del léxico y de lo ortográfico así como de las estructuras gramaticales y textuales para participar en un evento comunicativo haciendo uso del discurso oral.

3.2. Objetivos específicos

- Aplica las normas ortográficas para evitar errores de pronunciación de pronunciación y transgresiones al idioma del tipo morfológico, sintáctico y lexical.
- Organiza la estructura de un texto a través de las formas lingüísticas, textuales, marcas interactivas y no verbales.

IV. JUSTIFICACIÓN:

Como usuarios de la lengua, participamos constantemente en varios eventos comunicativos haciendo uso del discurso oral, el cual está regido por condiciones básicas como por ejemplo, pronunciar con corrección evitando errores ortológicos, transgresiones del idioma del tipo morfológico- sintáctico, la corrección léxica o sobre aquellas carencias o vicios léxicos que deben evitarse o mejorar para conseguir hablar bien. También involucra a la dimensión textual del discurso oral; el cual permite organizar la estructura del texto, prestar atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso y como las marcas interactivas verbales y no verbales dan dialogicidad a textos monogestionados.

Para el desarrollo de esta dimensión se considerado los niveles fónico, morfosintáctico, léxico semántico y textual del discurso oral, que permitirá que el estudiante Afianza el dominio del léxico y de lo ortográfico así como de las estructuras gramaticales y textuales para participar en un evento comunicativo haciendo uso del discurso oral.

V. ACTIVIDADES

5.1. Actividades del docente

- Expone sobre los vicios del lenguaje más frecuentes en el los niveles fonético, morfosintáctico y léxico.
- Expone sobre la organización textual y discursiva.

5.2. Actividades del estudiante:

- Enumera los vicios del lenguaje en los que incurre en el nivel fónico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico durante el desarrollo de su discurso.
- Elige un tema en particular y organiza la estructura del texto: presentación, progresión informativa y finalización.

VI. CONTENIDOS

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p><u>Características lingüístico- textuales del discurso oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel fónico • Nivel morfosintáctico • Nivel léxico • Organización textual y discursiva 	<p><u>Organización discursiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la estructura del texto. • Utiliza marcadores textuales y secuencias textuales. • Empleo elementos cinésicos, proxémico, formas verbales de apelación, etc. • Utiliza elementos deícticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evita las transgresiones al idioma del tipo fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico semántico. • Utiliza un vocabulario amplio y rico en matices y significados. • Evita el empleo de vocabularios superfluos • Adecua su léxico a las necesidades del evento comunicativo.

VII. RECURSOS

- Laptop
- Proyector multimedia
- Plumones
- Mota
- Pizarra acrílica

VIII. VALORACIÓN

8.1 Metodología de la valoración

- **Indagación:**
 - ✓ Recoger información de forma sistemática en torno a cómo se está desarrollando las competencias.
- **Análisis:**
 - ✓ La información obtenida en el paso anterior se analiza teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones.
- **Decisión:**
 - ✓ A partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones, las cuales pueden ser respecto al aprendizaje, las estrategias didácticas, la promoción o la certificación.
- **Retroalimentación**
 - ✓ Compartir los resultados de la valoración así: autoevaluación: con compañeros y docentes; covaloración: del grupo con cada compañero; y heterovaloración: del docente con cada alumno.

8.2 Momentos de la valoración

- **Al inicio:**
 - ✓ Se realiza un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos.
- **Durante el proceso:**
 - ✓ Retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente.
- **Al final:**
 - ✓ Determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la formación y posible certificación.

8.3 Criterios de la valoración

Niveles de Dominio						
Criterios	Indicador	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Aplica las normas ortográficas para evitar errores de pronunciación y transgresiones al idioma del tipo morfológico, sintáctico y lexical.	Pronuncia correctamente	Exagera la pronunciación de algunos fonemas y comete vicios e dicción como barbarismos o metaplasmos.	Experimenta duda sobre la pronunciación de una letra de una determinada palabra m básicamente en función de la posición que ocupa.	La pronunciación de determinadas letras es la correcta , según la posición que ocupan en la cadena hablada	Pronuncia con corrección, evitando errores ortológicos , y de modo natural, sin afección	Opta por una pronunciación más relajada o más cuidada dependiendo del evento comunicativo, de sus intenciones o finalidades o del tono de interacción.
	Respeta las reglas gramaticales	En su expresión oral son notorio algunas incorrecciones gramaticales como formaciones desviadas respecto al género gramatical, a la formación plural, el uso incorrecto de algunos determinantes y a la supresión errónea de preposiciones.	Evita algunos vicios gramaticales que se consideran errores respecto la norma.	Evita las transgresiones del idioma del tipo morfológico y sintáctico	Presta más atención a las normas de corrección gramatical en situaciones comunicativas planificadas de aquellas otras que no requieren una planificación previa	Presta atención a las características lingüísticas, tanto morfológicas como sintácticas, y trata de respetar las convenciones más estandarizadas de la norma culta sin perder de vista l situación comunicativa y el tipo de auditorio que le escucha.
	Se expresa correctamente desde un punto de vista léxico	Su vocabulario es limitado, con un empleo abusivo en términos comodines, falta de precisión e impropiedad léxica.	En situaciones formales, utiliza palabras desconocidas o que resulten ajenas a su idiolecto.	Tiene disponible un vocabulario variado, para no caer en repeticiones de las mismas palabras.	Es razonablemente creativo, utilizando alguna metáfora cotidiana que resulte sorprendente o, cuando menos, curiosa para sus interlocutores, identificando sus muletillas e intenta evitar el abuso y sustituyendo una palabra por otra similar.	Utilizar un vocabulario amplio y rico en matices y significados que le sirve para modelar de manera adecuada la expresión de sus ideas, adecuándola lo mejor a las necesidades de las diferentes situaciones comunicativas.

Organiza la estructura de un texto a través de las formas lingüísticas, textuales, marcas interactivas y no verbales.	Organización textual y discursiva	La estructura del texto carece de organización.	Existe incoherencia entre la las secuencias textuales y los marcadores discursivos.	Las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados le dan una menor dialogicidad al desarrollo del discurso	Presta atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso.	Organiza la estructura del texto, considerando las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia su discurso y considera marcas interactivas verbales y no verbales en la producción de textos monogestionados
---	-----------------------------------	---	---	--	--	--

8.4 Evidencias del aprendizaje

Evidencias	Técnicas	Instrumentos de recolección de la evidencia	Fuentes de evidencias
Desempeño	Observación directa	Lista de chequeo	Ambiente simulado
Producto	Valoración de producto	Lista de chequeo	Documentos escritos: formatos de la organización de un texto a un discurso oral.
Conocimiento	Formulación e preguntas escritas	Pruebas tipo test	Pruebas
Entrevista / formulación de preguntas orales Útil para complementar la información de la evaluación del desempeño y de productos			

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 2

I. IDENTIFICACIÓN:

- | | | |
|-----|----------------------------------|--|
| 1.1 | Universidad | : Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque |
| 1.2 | Facultad | : FACHSE |
| 1.3 | Escuela profesional | : Educación |
| 1.4 | Nombre del proyecto formativo | : Desarrollo de la Competencia
a. Discursiva Oral |
| 1.5 | Nombre del autor | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.6 | Nombre del docente que la emplea | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.7 | Fecha de elaboración | : Octubre de 2016 |
| 1.8 | Fecha de modificación | : Abril de 2017 |

II. TEMA POR DESARROLLAR

2.2. Dimensión situacional comunicativa

- Adecuación al contexto discursivo
- Adecuación a las características del público
- Adecuación al tiempo

III. OBJETIVO

3.1. Objetivo general:

- Adecúa su registro formal o coloquial a la situación comunicativa y a los oyentes según el contexto preciso en que tiene lugar la comunicación.

3.2. Objetivo específico:

- Adecua el lenguaje al contexto discursivo de un evento comunicativo simulado.
- Adecua el lenguaje a las características del público de un evento comunicativo simulado.
- Selecciona los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido en evento comunicativo simulado.

IV. JUSTIFICACIÓN:

Briz (2006), señala que el respeto a la normas de la gramática ha de ir acompañado de un ajuste de lo hablado al contexto preciso en que tiene lugar la comunicación (dónde se está produciendo, con quién, por qué y para qué), así como a la situación en general, el saber compartido, el entorno sociocultural y a los géneros y tipos discursivos (Briz, 2008, p.26).

Estas características situacionales pueden incidir en el modo y manera de organizar el contenido, en la estructuración de las ideas, en la elección de un registro más o menos formal y especializado, todo ello a pesar de que coincidan básicamente en una serie de estrategias discursivas comunes encaminadas a transmitir como expertos el conocimiento o a poner los medios para obtenerlo, a facilitar el aprendizaje, a interesar y motivar al alumno, fines que tienen que ver con la competencia de cualquier profesor de aquí y de allí. Se entenderá que el discurso del profesor en la clase, además de informativo, explicativo, en tanto facilita la comprensión y transmisión del saber, también es persuasivo, retórico o argumentativo, que para el caso es lo mismo. Por otro lado es un discurso formal y planificado, monológico (lo dicta una persona), que, sin embargo, aprovecha o debería aprovechar el diálogo para implicar al estudiante (pregunta/respuesta), resolver dudas, corregir errores, etcétera, así como otros recursos que captan y mantienen su atención. Una conferencia es un caso claro de comunicación monológica, unidireccional, pero es evidente que a lo largo de la misma aparecen rasgos dialógicos conversacionales, por ejemplo, pronombres personales, determinados marcadores discursivos... que aluden e involucran al público. (Briz, 2008, p.26-27).

Usar de modo adecuado el lenguaje, implica adecuarlo al contexto comunicativo, a las características del público y/o, más exactamente, ajustado al tiempo

V. ACTIVIDADES

5.1. Del docente:

- El docente expone sobre La situación comunicativa: El contexto comunicativo, las características del público y las reacciones de este durante el discurso y la adecuación del discurso al tiempo asignado.

5.2. Del estudiante:

- Los estudiantes simulan un evento comunicativo (congreso, simposio, mesa redonda, foro, clase magistral, sustentación de tesis, etc.) y participan como ponentes (respetando el tiempo asignado) y público asistente a dicho evento.

VI. CONTENIDOS

Contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<p><u>La situación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El contexto comunicativo. • Las características del público y las reacciones de este durante el discurso. • Adecuación del discurso al tiempo asignado. 	<p><u>Adecuación al discurso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Combina los registros formal e informal <p><u>Adecuación a las características del público</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea estrategias durante el discurso para captar y mantener el interés y la atención del auditorio <p><u>Adecuación al tiempo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona los contenidos que se desea transmitir según el tiempo establecido • Evita la verborrea 	<ul style="list-style-type: none"> • Evita cometer errores Pragmalingüístico y sociopragmático. • Evita los excesos verbales y errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa • Concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan. • Está atento a las reacciones de sus interlocutores • Evita excesos de familiaridad • que pueden causar molestia. • Es consciente de cuánto tiempo espera que hable y calcula la capacidad de atención que poseen los destinatarios.

VII. RECURSOS

- Laptop
- Proyector multimedia
- Plumones
- Mota
- Pizarra acrílica

VIII. VALORACIÓN

8.1 Metodología de la valoración

- **Indagación:**
 - ✓ Recoger información de forma sistemática en torno a cómo se está desarrollando las competencias.
- **Análisis:**
 - ✓ La información obtenida en el paso anterior se analiza teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones.
- **Decisión:**
 - ✓ A partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones, las cuales pueden ser respecto al aprendizaje, las estrategias didácticas, la promoción o la certificación.
- **Retroalimentación**
 - ✓ Compartir los resultados de la valoración así: autoevaluación: con compañeros y docentes; covaloración: del grupo con cada compañero; y heterovaloración: del docente con cada alumno.

8.2 Momentos de la valoración

- **Al inicio:**
 - ✓ Se realiza un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos.
- **Durante el proceso:**
 - ✓ Retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente.
- **Al final:**
 - ✓ Determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la formación y posible certificación.

8.4 . Criterios de Valoración

Criterios	Indicador	Niveles de Dominio				
		Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Adecúa su registro formal o coloquial a la situación comunicativa y a los oyentes según el contexto preciso en que tiene lugar la comunicación.	Adecuación al contexto	Comete errores de adecuación situacional, como algunos excesos verbales entre lo hablado y la situación comunicativa y de inadecuación por defecto a la situación y al tratamiento.	Evita los excesos verbales y los errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa.	Su uso coloquial dialectal es adecuado a la proximidad e inmediatez comunicativa que existe entre los interlocutores	Tiene en cuenta el registro coloquial en lo formal y de lo formal en lo coloquial, combinando ambos como recurso motivador, de captación del oyente y relajación o una pausa necesaria en cualquier tipo.	Adecua el lenguaje al contexto discursivo de un evento comunicativo simulado.
	Adecuación a las características del público	Tanto en la preparación como en la intervención en público no concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan	.Considera las características de los oyentes durante el desarrollo discursivo y comunicativo	Usa estrategias que sean capaces de captar primero y mantener después el interés y la atención del auditorio	Está atento a las reacciones sus interlocutores para comprobar si el contacto se mantiene o no a través de respuestas verbales o de señales no verbales.	Adecua el lenguaje a las características del público y las reacciones de este durante el discurso.
	Adecuación al tiempo	El tiempo asignado para el desarrollo del discurso no es respetado.	Durante el desarrollo del discurso, no tiene medida del tiempo en sus intervenciones, sin contar con la lentitud en la expresión de las mismas	Durante el desarrollo del discurso, su improvisación es la causa de su incontrolada verborrea y falta de control del tiempo	Prepara bien lo que va a decir y selecciona los contenidos que se desea transmitir según el tiempo asignado o el sentido común.	Selecciona los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido en evento comunicativo simulado.

8.5. Evidencias del aprendizaje

Evidencias	Técnicas	Instrumentos de recolección de la evidencia	Fuentes de evidencias
Desempeño	Observación directa	Lista de chequeo	Ambiente simulado
Entrevista / formulación de preguntas orales Útil para complementar la información de la evaluación del desempeño y de productos			

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 3

I. IDENTIFICACIÓN:

- | | | |
|-----|-----------------------------------|--|
| 1.1 | Universidad | : Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque |
| 1.2 | Facultad | : FACHSE |
| 1.3 | Escuela profesional | : Educación |
| 1.4 | Nombre del proyecto formativo | : Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral |
| 1.5 | Nombre del autor | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.6 | Nombre del docente que la emplea: | Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.7 | Fecha de elaboración | : Octubre de 2016 |
| 1.8 | Fecha de modificación | : Abril de 2017 |

II. TEMA POR DESARROLLAR

- 2.1. Dimensión discursiva
- Coherencia pragmática
 - Coherencia del contenido
 - Procedimientos léxicos
 - Procedimientos gramaticales
 - Progresión temática
 - Marcadores y conectores

III. OBJETIVO

3.1. Objetivo general:

- Establece criterios relacionados a la coherencia y cohesión para organizar elementos verbales y construir formas de comunicación y representación del mundo real o imaginario.

3.2. Objetivo específico:

- Aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos que poseen un mayor grado de contextualización.
- Emplea macro reglas de construcción discursiva que permiten que el usuario de la lengua pueda con facilidad resumir y recordar el texto y reducir el significado a lo esencial.
- Utiliza elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto relacionando lexemas basados en algún rasgo semántico, marco o guiones mentales en el conocimiento del mundo para entenderlo como un conjunto unitario.
- Emplea mecanismo de cohesión textual que permiten recuperar la información en otro lugar del texto, reducir la redundancia y guiar al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.

- Introduce el tema y a partir de lo cual se construye una línea de avance o progresión de diferentes tipos que le permite un dinamismo comunicativo y a partir de ellos incorpora nuevos elementos que asegure el grado de continuidad del contenido textual.
- Emplea marcadores metatextuales, marcadores y conectores que proporcionan pistas a la organización del discurso, introducen operaciones discursivas particulares y le permiten poner en relación lógica semántica segmentos textuales respectivamente.

IV. JUSTIFICACIÓN:

El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social (...) hablar o escribir un discurso no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural. (Calsamiglia et al, 2001)

Calsamiglia et al (2001), hacen referencia, a como las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo- real o imaginario.

Esto es posible debido a que los elementos verbales, que componen cualquier unidad de discurso, están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la textura del discurso, que da nombre su concreción: el texto.

La textualización- el proceso de expresar con palabras- de los contenidos mentales se manifiesta a través de la linealización.

Beaurgrande (1984), que estudia el texto desde el punto de vista de su composición, con la atención puesta en los procesos mentales que se activan, establece siete principios de linealidad a partir de los cuales se puede seguir el hilo conductor que va enhebrando los contenidos textuales:

- El principio de núcleo/adjunto, que distingue entre lo central y lo periférico.
- El principio de pausa, que permite retardar o suspender la secuencia.
- El principio de retrospección, que incluye toda consulta al discurso precedente.
- El principio de prospección, que incluye toda anticipación del discurso subsiguiente.
- El principio de carga, que concierne al grado de importancia, de énfasis, de focalización, de longitud, de relevancia o de novedad, en el sentido de que todos esos aspectos contribuyen a la existencia de «sobrecarga» en el procesamiento.
- El principio de desambiguación, que está relacionado con la exclusión de pautas alternativas, tanto formales como conceptuales.

- El principio de listado, que regula la enumeración de elementos comparables en una secuencia

En relación con estos principios se desarrollan los mecanismos de cohesión, aquellos que tienen en la referencia léxica, en la referencia endofórica (anáfora y catáfora) y en la conexión sus ejes lingüísticos más sustanciales. (Calsamiglia et al., 2001)

Beaurgrande y Dressler (1981) proponer siete estándares que ha de cumplir cualquier texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. (p. 153). Estas normas a las que se sujeta el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. Dos de estos estándares tienen que ver con la coherencia y la cohesión. (Calsamiglia et al. , 2001)

Para Bernárdez (1996), la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establece en el proceso de la comunicación entre Emisor y Receptor; lo cual significa que la coherencia está basada en una negociación entre los protagonistas de la comunicación.

Calsamiglia et al (2001) consideran que ambos conceptos están relacionados entre sí por inclusión de uno en otro.

La coherencia es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semántica intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la Superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos. (p. 2)

Lozano, Peña- Marín y Abril (1982), considera que en los actores sociales, o en el lector de un texto, se da una competencia textual, que les hace capaces de recibir como coherente un texto que pudiera en principio no serlo.

Una primera consecuencia que podemos inferir de la existencia de la competencia textual es la capacidad de captar (o atribuir) la coherencia de los textos independientemente de su forma lingüística. (Lozano, Peña-Marín y abril, 1982)

Definida así, la competencia textual, se puede concebir como una alarma que se activa en nuestro rol como interlocutor o lector de texto, para decir que los distintos elementos que conforman una frase o un sintagma se vinculan solidariamente entre sí, es decir se conectan. En palabras de Lozano, (1982), la competencia textual se puede concebir como una especie de mecanismo de generación de coherencia, allí donde aparentemente no la hay. (p. 21).

Lozano, aclara que no se juzga la capacidad de producir y de reconocer como gramaticales aceptables, etc., enunciados en cuantas entidades sintácticas constitutivas por elementos cuyos vínculos recíprocos sean definibles solo en términos de relaciones sintácticas, sino en cuanto a fragmentos intercortados de un discurso coherente.

Otras de las aportaciones de Lozano y que enriquece el concepto de competencia textual, es el de competencia intertextual. Con dicho concepto se quiere significar que todo lector al leer u oír un texto tiene siempre en cuenta la experiencia que en cuanto lector tiene de otros textos. (Lozano et al, 1982).

Respecto a la cohesión, Calsamiglia et al. (2001), establecen que está incluida en la coherencia:

La cohesión es un concepto que se refiere a uno de los retómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Así, la coherencia, que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significaciones del texto como un principio necesario para que un texto sea definido como tal. (Calsamiglia et al, 2001)

Para Portalés (1996) la cohesión consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto.

Todo lo dicho en esta dimensión nos permite establecer criterios relacionados a la coherencia, tanto pragmática como de contenido y del mismo modo a la cohesión y sus mecanismos que hacen mención al mantenimiento del referente (procedimientos léxicos y gramaticales), a la progresión temática y finalmente a los marcadores y conectores.

V. ACTIVIDADES

5.1. Actividades de los docentes

- El docente expone sobre la **textura** discursiva: La coherencia: coherencia pragmática, coherencia de contenido. La cohesión y sus mecanismos: procedimientos léxicos, procedimientos gramaticales, la progresión temática, los marcadores y los conectores.

5.2. Actividades de los estudiantes:

- Los estudiantes delimitan un tema y organizan e interrelacionan los elementos verbales que componen esa unidad de discurso

VI. CONTENIDOS

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p><u>Textura discursiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La coherencia: coherencia pragmática, coherencia de contenido. La cohesión y sus mecanismos: procedimientos léxicos, procedimientos gramaticales, la progresión temática, los marcadores y los conectores. 	<p><u>Coherencia pragmática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Aprovecha su entorno comunicativo. El texto producido posee un mayor grado de contextualización. <p><u>Coherencia de contenido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Articula el tema y el rema. Los contenidos del texto forman una estructura sea lineal o estructural. <p><u>Procedimientos léxicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza elementos léxicos. Relaciona lexemas basados en algún campo semántico. <p><u>Procedimientos gramaticales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Empela mecanismos de cohesión textual. <p><u>Progresión temática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Incorpora nuevos elementos o remas. Asegura el grado de continuidad del contenido textual. Construye una línea de avance o progresión del tipo lineal, tema constante, tema derivado, tema extendido o ramificado. <p><u>Marcadores y conectores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Emplea conectores metatextuales Utiliza marcadores que introducen operaciones discursivas particulares. Usa conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> Evita introducir algún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previsible. Realiza una aportación constante de nueva información Favorece la interpretación del oyente al guiarlo respecto a la referencia enunciativa.

VII. RECURSOS

- Laptop
- Proyector multimedia
- Plumones
- Mota
- Pizarra acrílica

VIII. VALORACIÓN

8.1 Metodología de la valoración

- Indagación:

- ✓ Recoger información de forma sistemática en torno a cómo se está desarrollando las competencias.

- Análisis:

- ✓ La información obtenida en el paso anterior se analiza teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones.

- Decisión:

- ✓ A partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones, las cuales pueden ser respecto al aprendizaje, las estrategias didácticas, la promoción o la certificación.

- Retroalimentación

- ✓ Compartir los resultados de la valoración así: autoevaluación: con compañeros y docentes; covaloración: del grupo con cada compañero; y heterovaloración: del docente con cada alumno.

8.2 Momentos de la valoración

- Al inicio:

- ✓ Se realiza un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos.

- Durante el proceso:

- ✓ Retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente.

- Al final:

- ✓ Determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la formación y posible certificación.

8.3. Criterios de valoración

		Niveles de Dominio				
Criterios	Indicador	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Establece criterios relacionados a la coherencia y cohesión para organizar elementos verbales y construir formas de comunicación y representación del mundo real o imaginario.	Coherencia pragmática	Durante el desarrollo del discurso, no aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos.	El texto o discurso necesita un mayor grado de contextualización	Dota de coherencia aquellos a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambio mínimos que no parecen tener ningún sentido.	Relaciona aquellos contextos que le permiten interpretar texto adecuadamente.	Aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos que poseen un mayor grado de contextualización.
	Coherencia del contenido	Introduce algún elemento semántico que contradice un contenido establecido previamente	Las proposiciones se encadenan tomando como base la repetición de uno de sus elementos	La información que contiene el texto se articula en torno a un núcleo informativo o tema central.	La concatenación de tema y rema, hace posible que el discurso fluya de forma espontánea y natural, sin fracturas en la cadena informativa del texto	Emplea macrorreglas de construcción discursiva que permiten que el usuario de la lengua pueda con facilidad resumir y recordar el texto y reducir el significado a lo esencial.
	Procedimientos léxicos	Los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados no permiten construir la referencia fundamental del texto ni establecer algún rasgo semántico	Los elementos léxicos y lexemas relacionados utilizados permiten mínimamente construir alguna referencia fundamental del texto ni establecer algún rasgo semántico	La referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos y de algún rasgo semántico.	Emplea diversos mecanismos para mantener la referencia iniciada.	Utiliza elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto y relaciona lexemas basados en algún rasgo semántico, marco o guiones mentales en el conocimiento del mundo para entenderlo como un conjunto unitario.
	Procedimientos gramaticales	Los mecanismos de cohesión textual que no permiten recuperar la información en otro lugar	En ocasiones los mecanismos de cohesión textual guían al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer	Emplea algunas formas gramaticales para el mantenimiento de la referencia.	Los procedimientos gramaticales que emplea el hablante van guiando al oyente	Emplea mecanismo de cohesión textual que permiten recuperar la información en otro lugar del texto, reducir la redundancia y guiar al oyente

		del texto ni reducir la redundancia	la interpretación más próxima a la intención del hablante.		respecto a la referencia enunciada	respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.
	Progresión temática	Introduce el tema pero incorpora nuevos elementos que no aseguran el grado de continuidad del contenido textual.	Durante el desarrollo del tema construye una línea de avance o progresión que le permite un dinamismo comunicativo.	Parte de una información presupuesta y compartida que se activa por una nueva que parezca la información que se introduce	Durante el desarrollo del tema incorpora elementos nuevos que asegura el grado de continuidad del contenido textual.	Introduce el tema y a partir de lo cual se construye una línea de avance o progresión de diferentes tipos que le permite un dinamismo comunicativo y a partir de ellos incorpora nuevos elementos que asegure el grado de continuidad del contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance del discurso.
	Marcadores y conectores	Los marcadores y conectores utilizados proporcionan no proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunos ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares.	Los marcadores y conectores utilizados proporcionan pocas pistas de la organización del discurso, en algunas ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares.	Los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, en algunos ocasiones, no se establece una relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente ni introducen operaciones discursivas particulares	Los marcadores y conectores utilizados proporcionan pistas de la organización del discurso, establece un relación lógica semántica de segmentos textuales respectivamente pero introducen pocas operaciones discursivas particulares	Emplea marcadores metatextuales, marcadores y conectores que proporcionan pistas a la organización del discurso, introducen operaciones discursivas particulares y le permiten poner en relación lógica semántica segmentos textuales respectivamente.

8.4. Evidencias del aprendizaje

Evidencias	Técnicas	Instrumentos de recolección de la evidencia	Fuentes de evidencias
Desempeño	Observación directa	Lista de chequeo	Ambiente simulado
Conocimiento	Formulación e preguntas escritas	Pruebas tipo test	Pruebas
Entrevista / formulación de preguntas orales Útil para complementar la información de la evaluación del desempeño y de productos			

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 4

I. IDENTIFICACIÓN:

- | | | |
|-----|----------------------------------|--|
| 1.1 | Universidad | : Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque |
| 1.2 | Facultad | : FACHSE |
| 1.3 | Escuela profesional | : Educación |
| 1.4 | Nombre del proyecto formativo | : Desarrollo de la Competencia
a. Discursiva Oral |
| 1.5 | Nombre del autor | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.6 | Nombre del docente que la emplea | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.7 | Fecha de elaboración | : Octubre de 2016 |
| 1.8 | Fecha de modificación | : Abril de 2017 |

II. TEMA POR DESARROLLAR

- 2.1. Dimensión estratégica
- Géneros discursivos y secuencias textuales
 - Modos de organización del discurso
 - Registros y procedimientos retóricos

III. OBJETIVO

3.1. Objetivo general:

- Organiza el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.

3.2. Objetivo específico:

- Selecciona los enunciados en función del género de que considera apropiado en relación con su base textual y secuencia considerando tres niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros.
- Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
- Emplea recursos expresivos que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor, siendo claro, preciso y creativo eligiendo elementos comunicativos que se adaptan a modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación.

IV. JUSTIFICACIÓN:

Dijk (1997) hace una reflexión sobre lo incapaces que somos de poder entender el discurso con nociones basadas en el sentido común:

Tan pronto como empezamos a observar de cerca la realidad cotidiana del discurso, nos encontramos con complicaciones que somos incapaces de resolver' con nociones sobre el discurso basadas en el sentido común. En ese caso podemos necesitar nociones teóricas que definan el principio o el final del texto oral o escrito, su unidad o coherencia, las relaciones intertextuales entre diferentes discursos, las intenciones de los hablantes o escritores, las escenas, el tiempo, el espacio y otros aspectos del contexto comunicativo. Así pues, [...] tendríamos que poder distinguir entre discursos 'simples' y 'compuestos', o entre discursos y 'complejos discursivos' (pp. 4-5).

En esta dimensión, trataremos tres niveles que nos permitan definir la noción de género discursivo y su clasificación des acuerdo a características comunes; así como también, sus modos de organización y procedimientos retóricos para la construcción de los mismos.

V. ACTIVIDADES

5.1. Actividades del docente:

- Expone sobre la organización del discurso de acuerdo al género de base textual narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal, según su estructura, secuencia textual y progresión temática.

5.2. Actividades del estudiante:

- Organiza el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.

VI. CONTENIDOS

CONOCIMIENTOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p><u>Géneros discursivos y secuencias textuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El concepto de género Los tipos de textos <p><u>Modos de organización del discurso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La narración La descripción La argumentación La explicación El diálogo <p><u>Decir el discurso: los registros y los procedimientos textuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El registro: el campo, el tenor (personal, interpersonal y funcional) y el modo Los procedimientos retóricos: las figuras de palabras, de construcción, de pensamiento, de sentido (tropos). 	<p><u>Secuencias textuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Selecciona los enunciados en función al género que considera apropiado. Clasifica los géneros discursivos en relación con su base textual (base textual narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y directa) y secuencia textual (narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal) <p><u>Organización del discurso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según sus estructura, secuencia textual, progresión temática. Empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género. <p><u>Procedimientos retóricos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Emplea recursos expresivos. Atiende a las normas gramaticales y al léxico propio y genuino de la lengua que usa. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de emplear la narración para presentar información real o ficticia. Valora la utilidad la importancia de los textos expositivos en su formación profesional. Valora la utilidad de emplear textos argumentativos que le permitan defender una tesis. Reconoce la importancia de los textos descriptivos en su formación profesional.

VII. RECURSOS

- Laptop
- Proyector multimedia
- Plumones
- Mota
- Pizarra acrílica

VIII. VALORACIÓN

8.1 Metodología de la valoración

- Indagación:

- ✓ Recoger información de forma sistemática en torno a cómo se está desarrollando las competencias.

- Análisis:

- ✓ La información obtenida en el paso anterior se analiza teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones.

- Decisión:

- ✓ A partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones, las cuales pueden ser respecto al aprendizaje, las estrategias didácticas, la promoción o la certificación.

- Retroalimentación

- ✓ Compartir los resultados de la valoración así: autoevaluación: con compañeros y docentes; covaloración: del grupo con cada compañero; y heterovaloración: del docente con cada alumno.

8.2 Momentos de la valoración

- Al inicio:

- ✓ Se realiza un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos.

- Durante el proceso:

- ✓ Retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente.

- Al final:

- ✓ Determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la formación y posible certificación.

8.3. Criterios de valoración

Criterios	Indicador	Niveles de Dominio				
		Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Organiza el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.	Géneros discursivos y secuencias textuales.	La selección los enunciados en función del género es inapropiado.	La selección de enunciados en función del género es apropiado pero no considera los niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros.	La clasificación de los géneros de discurso guarda relación con su base textual	Adscribe un texto a un tipo determinado en relación con las secuencias presentes en él.	Selecciona los enunciados en función del género de que considera apropiado en relación con su base textual y secuencia considerando tres niveles estructurales para establecer y clasificar los géneros.
	Modos de organización del discurso.	La organización del discurso no guarda relación con el género de base textual	Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura.	Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura y secuencia textual.	Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática.	Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
	Registros y procedimientos retóricos.	El uso de recursos expresivos no se adapta a modos de decir establecidos por la práctica discursiva.	Evita cualquier expresión que lleve al malentendido o la incomprensión.	Busca la palabra o combinación de palabras que resalte en su contexto	Su mensaje es apropiado, atendiendo a las necesidades y los intereses de interlocutor, a la situación, al género y al registro.	Emplea recursos expresivos que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor, siendo claro, preciso y creativo eligiendo elementos comunicativos que se adaptan a modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación.

8.4. Evidencias del aprendizaje

Evidencias	Técnicas	Instrumentos de recolección de evidencia	Fuentes de evidencias
Desempeño	Observación directa	Lista de chequeo	Ambiente simulado
Producto	Valoración de producto	Lista de chequeo	Documentos escritos: formatos de la organización de un texto a un discurso oral.
Conocimiento	Formulación e preguntas escritas	Pruebas tipo test	Pruebas
Entrevista / formulación de preguntas orales Útil para complementar la información de la evaluación del desempeño y de productos			

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 5

I. IDENTIFICACIÓN:

- | | | |
|-----|----------------------------------|--|
| 1.1 | Universidad | : Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque |
| 1.2 | Facultad | : FACHSE |
| 1.3 | Escuela profesional | : Educación |
| 1.4 | Nombre del proyecto formativo | : Desarrollo de la Competencia
a. Discursiva Oral |
| 1.5 | Nombre del autor | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.6 | Nombre del docente que la emplea | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.7 | Fecha de elaboración | : Octubre de 2016 |
| 1.8 | Fecha de modificación | : Abril de 2017 |

II. TEMA POR DESARROLLAR

2.1. Dimensión No verbal

- Paralingüística
- Quínésica
- Proxémica

III. OBJETIVO

3.1. Objetivo general:

- Emplea elementos no verbales (cinésicos, proxémico y paralingüísticos) como mecanismo consustancial a la actividad verbal oral en un evento comunicativo.
-

3.2. Objetivo específico:

- Controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura, mitigando el efecto monótono a través del uso estratégico de las pautas y la velocidad, deteniéndose un segundo después de haber dado una información importante en el discurso, evitando los cambios bruscos de tono.
- Sus gestos, maneras y posturas varían según el evento el tipo de evento comunicativo.
- Su comportamiento es adecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo, manteniendo la distancia a la hora de entablar un contacto verbal y una posición intermedia en el caso de un discurso monogal.

IV. JUSTIFICACIÓN:

Poyatos (1994) la tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen.

Como señala Poyatos, si lo que pretendemos es entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de «lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos» (Calsamiglia et al, 2001, p. 28).

En esta dimensión hemos considerado tres niveles que guardan relación con los factores no verbales, que según Knapp (1980), son de interés para el estudio de la comunicación humana: la Paralingüística, la Quinésica y la Proxémica

V. ACTIVIDADES

5.1. Actividades del docente:

- Expone sobre los elementos no verbales de la oralidad: proxémicos y cinésicos y elementos paraverbales de la oralidad: la voz, las vocalizaciones.

5.2. Actividades del estudiante:

- Los estudiantes practican ejercicios de control vocal.
- Simulan una breve exposición en la que se realce los elementos más importantes en su discurso (volumen de su voz), realice pausas y control la velocidad de su habla dependiendo del modelo textual.
- Aparentan estados de ánimos como alegría, tristeza, confianza, inseguridad y lo relacionan con su tono de voz (que manifiesta el carácter del orador y su estado de ánimo), empuñan gestos por palabras, realizan dibujos con su manos, imitan lo que suena, se mueve, dan forma visual a su pensamiento, conceptos e interactúan con los objetos.
- Simula una exposición en la que, relativamente, mantiene una distancia entre sus interlocutores.

VI. CONTENIDOS

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p><u>El discurso oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos no verbales de la oralidad: proxémicos y cinésicos. • Elementos paraverbales de la oralidad: la voz, las vocalizaciones. 	<p><u>Paralingüístico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Controla la altura melódica de su voz. • Se detiene unos segundos después de haber dado una información importante en el discurso. <p><u>Quinésica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus movimientos poseen un valor comunicativo intencionado. • Concreta el significado a través de emblemas deícticos, pictográficos, kinetográficos, ecoicos, etc. • Evita posturas corporales no significativas. <p><u>Proxémico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantiene la distancia a la hora de entablar un contacto verbal. • Mantiene una postura relajada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realza los elementos importantes del discurso. • Mitiga el efecto monótono • Evita cambios bruscos de tono. • Sustituye algunas palabras. • Evita los defectos gestuales en su expresión corporal. • Sus movimientos corporales son significativos. • Reparte su mirada entre los asistentes. • Su comportamiento es adecuado al espacio en se desarrolla la situación comunicativa.

VIII. RECURSOS

- Laptop
- Proyector multimedia
- Plumones
- Mota
- Pizarra acrílica

IX. VALORACIÓN

8.1 Metodología de la valoración

- **Indagación:**
 - ✓ Recoger información de forma sistemática en torno a cómo se está desarrollando las competencias.
- **Análisis:**
 - ✓ La información obtenida en el paso anterior se analiza teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones.
- **Decisión:**
 - ✓ A partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones, las cuales pueden ser respecto al aprendizaje, las estrategias didácticas, la promoción o la certificación.
- **Retroalimentación**
 - ✓ Compartir los resultados de la valoración así: autoevaluación: con compañeros y docentes; covaloración: del grupo con cada compañero; y heterovaloración: del docente con cada alumno.

8.2 Momentos de la valoración

- **Al inicio:**
 - ✓ Se realiza un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos.
- **Durante el proceso:**
 - ✓ Retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente.
- **Al final:**
 - ✓ Determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la formación y posible certificación.

8.3. Criterios de valoración

Criterios	Indicador	Niveles de Dominio				
		Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Emplea elementos no verbales (cinésicos, proxémico y paralingüísticos) como mecanismo consustancial a la actividad verbal oral en un evento comunicativo.	Metalingüística	El volumen de su voz no le permite realzar los elementos importantes del discurso	Evita los cambios bruscos de tono, derivados a menudo del nerviosismo.	Controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura.	Selecciona la velocidad del habla de su intervención de acuerdo con el tema o la situación del discurso	Controla la altura melódica de su voz e intenta transmitir credibilidad y mesura, mitigando el efecto monótono a través del uso estratégico de las pautas y la velocidad, deteniéndose un segundo después de haber dado una información importante en el discurso, evitando los cambios bruscos de tono.
	Quinésica	Sus movimientos corporales no poseen un valor comunicativo intencionado.	Evita posturas corporales no comunicativas.	Sus movimientos corporales son significativos, apoyando lo que se manifiesta.	Sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas, deícticos, pictogramas, kinetografías, ecoicos, etc.	Sus gestos, maneras y posturas varían según el evento el tipo de evento comunicativo
	Proxémica	Su comportamiento es inadecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo	Mantiene distancia a la hora de entablar un contacto verbal.	Busca una posición intermedia en un discurso monogal	Mantiene una postura relajada dando una impresión de comodidad.	Su comportamiento es adecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo, manteniendo la distancia a la hora de entablar un contacto verbal y una posición intermedia en el caso de un discurso monogal.

8.4. Evidencias del aprendizaje

Evidencias	Técnicas	Instrumentos de recolección de evidencia	Fuentes de evidencias
Desempeño	Observación directa	Lista de chequeo	Ambiente simulado
Entrevista / formulación de preguntas orales Útil para complementar la información de la evaluación del desempeño y de productos			

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 6

I. IDENTIFICACIÓN:

- | | | |
|-----|----------------------------------|--|
| 1.1 | Universidad | : Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque |
| 1.2 | Facultad | : FACHSE |
| 1.3 | Escuela profesional | : Educación |
| 1.4 | Nombre del proyecto formativo | : Desarrollo de la Competencia
a. Discursiva Oral |
| 1.5 | Nombre del autor | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.6 | Nombre del docente que la emplea | : Lic. José Miguel Ojeda Pérez |
| 1.7 | Fecha de elaboración | : Octubre de 2016 |
| 1.8 | Fecha de modificación | : Abril de 2017 |

II. TEMA POR DESARROLLAR

- 2.2. Dimensión interpersonal
- Imagen personal en el discurso
 - Cortesía verbal
 - Adecuación a las expectativas del destinatario.
 - Modalización

III. OBJETIVO

3.1. Objetivo general:

- Elige formas lingüísticas que facilitan la transferencia de la información en el desarrollo de un evento comunicativo.

3.2. Objetivo específico

- Es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos, expresándose con naturalidad, autenticidad, sinceridad, evitando determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores, entre otros que pueden incomodar al público o proporcionar ejemplos referidos constantemente a los sucesos personales. Evita imponer su voluntad e indica opciones para prever que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo, conociendo el grado de formalidad y distancia en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen del interlocutor directa o indirectamente y evitando la ambigüedad en la ideas expresadas.
- Modera la cantidad de la información haciendo lucir las ideas más atractivas y teniendo en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del lector y el tiempo destinado y la capacidad de atención que sus destinatarios.

- Modaliza muy a menudo lo que va a decir ya sea para expresar duda, seguridad, cuestionamiento o para señalar una actitud respecto a los contenidos de sus palabras.

IV. JUSTIFICACIÓN:

Calsamiglia et al (2001) el éxito o fracaso de la relación entre las personas en los actos comunicativos constituye un aspecto fundamental del estudio de la interacción verbal. Por eso los hablantes, al construir sus enunciados, eligen formas lingüísticas que se acomoden al máximo al mantenimiento de la relación establecida y a sus fines o, por el contrario, optan por la ruptura de la relación, escogiendo usos lingüísticos o no lingüísticos que lo indiquen. El otro aspecto fundamental de la comunicación es el éxito o fracaso de la transmisión de la información. (p.158).

Para que un acto comunicativo se dé normalmente y se eviten rupturas durante su desarrollo, en esta dimensión presentamos tres niveles que estamos seguros que ayudaran a facilitar la transferencia de información durante la comunicación: imagen personal en el discurso, la cortesía verbal, adecuación a las expectativas del destinatario y la modalización.

V. ACTIVIDADES

5.1. Del docente:

- Expone sobre el contrato comunicativo, los ejes de la relación interpersonal, la imagen personal en el discurso, la cortesía verbal y la expresión de la subjetividad a través de la modalización.

5.2. Del alumno

- Los estudiantes ensayan diversas formas de decir un mismo mensaje, para evitar rupturas en el desarrollo de su discurso.
- Simulan una ponencia y verifican si se cumple las máximas de Grice (cantidad, calidad, relevancia y modo), algunos mecanismos lingüísticos que le permiten atenuar el mensaje, las máximas de Leech (de tacto, de generosidad, aprobación, modestia, de acuerdo u de simpatía), las reglas de Briz (para satisfacer las expectativas de la persona que recibe el mensaje) y Modaliza cada enunciado de su discurso.

VI. CONTENIDOS

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<u>Relaciones interpersonales</u> <ul style="list-style-type: none"> El contrato comunicativo y los ejes de la relación interpersonal. La imagen personal en el discurso. La cortesía verbal. La expresión de la subjetividad a través de la modalización. 	<u>Imagen personal en el discurso</u> <ul style="list-style-type: none"> Escoge un modo atractivo y motivador para exponer un tema. Evita determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores o hacer preguntas indiscretas. Evita el exceso de muletillas. Es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos. <u>Cortesía verbal</u> <ul style="list-style-type: none"> Respetar la forma de tratamiento y los honoríficos durante el discurso. El desarrollo de discurso sigue un orden establecido. Minimiza las posibles molestias que el mensaje causa al interlocutor. Refuerza la imagen del interlocutor. <u>Adecuación a las expectativas del destinatario</u> <ul style="list-style-type: none"> Adapta el contenido como la forma. Hace lucir las ideas más atractivas. Tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del destinatario. No da lugar a malos entendidos. <u>Modalización</u> <ul style="list-style-type: none"> La expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados. Modaliza muy a menudo aquello que dice. Usa modalidades que expresan el grado de certidumbre, posibilidad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Se expresa con naturalidad, autenticidad y sinceridad. Asume un error, una culpa o quizá un defecto sin faltar a la verdad o escurrir su responsabilidad. Demuestra entusiasmo por el tema tratado. Evita presentar información que crea que es falso o aquello que no pueda demostrar. Respetar la jerarquía social y profesional. Respetar los turnos de habla. Moderar la cantidad de información. Evita ser impositivo.

VII. RECURSOS

- Laptop
- Proyector multimedia
- Plumones
- Mota
- Pizarra acrílica

VIII. VALORACIÓN

8.1 Metodología de la valoración

- **Indagación:**
 - ✓ Recoger información de forma sistemática en torno a cómo se está desarrollando las competencias.
- **Análisis:**
 - ✓ La información obtenida en el paso anterior se analiza teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas, para así sacar conclusiones.
- **Decisión:**
 - ✓ A partir de las conclusiones del paso anterior, se toman decisiones, las cuales pueden ser respecto al aprendizaje, las estrategias didácticas, la promoción o la certificación.
- **Retroalimentación**
 - ✓ Compartir los resultados de la valoración así: autoevaluación: con compañeros y docentes; covaloración: del grupo con cada compañero; y heterovaloración: del docente con cada alumno.

8.2 Momentos de la valoración

- **Al inicio:**
 - ✓ Se realiza un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos.
- **Durante el proceso:**
 - ✓ Retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente.
- **Al final:**
 - ✓ Determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la formación y posible certificación.

8.3 Criterios de Valoración

		Niveles de Dominio				
Criterios	Indicador	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Elige formas lingüísticas que facilitan la transferencia de la información en el desarrollo de un evento comunicativo.	Imagen personal en el discurso	Se muestra inseguro en su discurso. El abuso de muletillas y vacilaciones, además del exceso de adverbios de probabilidad o comentarios negativos es notorio. Proporciona ejemplos referidos constantemente a sucesos personales. Evade su responsabilidad respecto a un error, culpa o efecto durante el tema expuesto.	Se expresa con cierta naturalidad, transmitiendo sus pensamientos y puntos de vista, evitando el eufemismo cuando este pudiera llevar a una comprensión vaga.	Inicia su discurso con una anécdota o experiencia particular. Se muestra seguro y firme evitando proporcionar ejemplos referidos constantemente a sucesos personales.	Busca un modo atractivo y motivador para exponer un tema, demostrando entusiasmo por el tema tratado y reduciendo en cierta medida el mérito propio de logros personales o los encomiados por el interlocutor.	Es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos, expresándose con naturalidad, autenticidad, sinceridad, evitando determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores, entre otros que pueden incomodar al público o proporcionar ejemplos referidos constantemente a los sucesos personales.
	Cortesía verbal	Desconoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás.	Respeto las formas de tratamiento y los honoríficos durante el discurso.	Conoce los tratamientos sociales y las fórmulas establecidas en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen de su interlocutor directa o indirectamente.	Conoce el grado de formalidad y distancia que en dicha cultura se mantiene entre los desconocidos., respetando la jerarquía social y profesional.	Evita imponer su voluntad e indica opciones para prever que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo, conociendo el grado de formalidad y distancia en dicha cultura para dirigirse a los demás, reforzando la imagen del interlocutor directa o indirectamente y evitando la ambigüedad en la ideas expresadas.

	Adecuación a las expectativas del destinatario	El contenido como la forma del discurso es inadecuados al destinatario y no se ajustan a las necesidades de este.	Hace lucir las ideas más atractivas y minimiza las menos importantes	Tiene en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos de los destinatarios al momento de seleccionar los contenidos del tema.	Tiene cuidado de no dar lugar a malos entendidos, procurando no ser ambiguos o vago al hablar.	Modera la cantidad de la información haciendo lucir las ideas más atractivas y teniendo en cuenta el nivel de profundidad del tema y los conocimientos previos del lector y el tiempo destinado y la capacidad de atención que sus destinatarios.
	Modalización	En ocasiones modaliza aquello que dice.	La expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados.	Modaliza muy a menudo aquello que dice.	En su expresión es notorio el uso de algunas tipos de modalidades	Modaliza muy a menudo lo que va a decir ya sea para expresar duda, seguridad cuestionamiento o para señalar una actitud respecto a los contenidos de sus palabras, siendo notorio el uso de modalidades de frase, que expresen el grado de certidumbre, probabilidad ,modalidades apreciativas o expresivas.

8.4 Evidencias del aprendizaje

Evidencias	Técnicas	Instrumentos de recolección de la evidencia	Fuentes de evidencias
Desempeño	Observación directa	Lista de chequeo	Ambiente simulado
Conocimiento	Formulación e preguntas escritas	Pruebas tipo test	Pruebas
Entrevista / formulación de preguntas orales Útil para complementar la información de la evaluación del desempeño y de productos			

3.4.3 MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN (MAF)

Cuadro 5 Componentes de un MAF

Contenidos del saber ser	Instrumentos afectivos – motivacionales: valores, actitudes y normas.			
	Dimensión	Valores	Actitudes	Normas
	Lingüístico textual del discurso oral	Respeto	Evita las transgresiones al idioma.	Evita las transgresiones al idioma del tipo fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico semántico.
			Usa de un vocabulario amplio	Utiliza un vocabulario amplio y rico en matices y significados.
			Evita el empleo de vocabularios superfluos	Evita el empleo de vocabularios superfluos que no contribuyen a dar más claridad a la expresión.
			Adecua su léxico al contexto.	Adecua su léxico a las necesidades del evento comunicativo.
	Situacional comunicativa	Sociabilidad	Adecúa el lenguaje al contexto discursivo.	Evita cometer errores Pragmalingüístico y sociopragmático.
				Evita los excesos verbales y errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa.
			Adecúa su lenguaje a las características del público	Concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan
				Está atento a las reacciones de sus interlocutores.
			Adecúa su lenguaje al tiempo asignado	Evita excesos de familiaridad que pueden causar molestia.
				Es consciente de cuánto tiempo espera que hable y calcula la capacidad de atención que poseen los destinatarios.

	Discursiva	Panificación	Establece criterios relacionados a la coherencia de contenido	Evita introducir algún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previsible.
				Realiza una aportación constante de nueva información.
				Favorece la interpretación del oyente al guiarlo respecto a la referencia enunciativa.
	Estratégica	Organización	Establece modos de organización del discurso.	Reconoce la importancia de emplear la narración para presentar información real o ficticia.
				Valora la utilidad la importancia de los textos expositivos en su formación profesional.
				Valora la utilidad de emplear textos argumentativos que le permitan defender una tesis.
				Reconoce la importancia de los textos descriptivos en su formación profesional.
	No verbal	Autocontrol	Considera elementos consustanciales a la actividad verbal oral.	Realza los elementos importantes del discurso.
				Mitiga el efecto monótono
				Evita cambios bruscos de tono.
				Sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas , deícticos, pictografías , kenetografías, ecoicos, etc.
				Evita los defectos gestuales en su expresión corporal.
				Sus movimientos corporales son significativos.
				Reparte su mirada entre los asistentes.
				Su comportamiento es adecuado al espacio en se desarrolla la situación comunicativa.
	Interpersonal	Respeto	Cuida su imagen personal en el discurso.	Se expresa con naturalidad, autenticidad y sinceridad.
				Asume un error, una culpa o quizá un defecto sin faltar a la verdad o escurrir su responsabilidad.
				Demuestra entusiasmo por el tema tratado.

			Mantiene la cortesía verbal	Evita presentar información que crea que es falso o aquello que no pueda demostrar.
				Respeto la jerarquía social y profesional.
				Respeto los turnos de habla.
			Modaliza aquello que dice.	Modera la cantidad de información.
				Evita ser impositivo.
	Estrategias afectivos motivacionales y sociales.			
	Lingüístico textual del discurso oral	Estrategias motivacionales <ul style="list-style-type: none">- Pensamiento positivo- Automotivación- Retroalimentación externa- Autoconfianza Estrategias emocionales <ul style="list-style-type: none">- Constatación de temores- Relajación Estrategias sociales <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de apoyo social- Comunicación asertiva		
	Situacional comunicativa			
	Discursiva			
	Estratégica			
No verbal				
Interpersonal				
Instrumentos cognitivos: nociones, proposiciones, conceptos y categorías.				
Lingüístico textual del discurso oral	1. El discurso oral: Características lingüísticas y textuales. 2. Organización textual y discursiva: estructura marcas, de coherencia ,marcas de interacción 3. La variedad lingüística: tipos. 4. La situación comunicativa: eventos y actos de habla, 5. Repertorio fonético: normas de pronunciación del español estándar. 6. Prosodia: entonación, intensidad y ritmo. 7. Los elementos deícticos: tipos. 8. La oración compuesta: clases.			

Contenidos del saber conocer		9. Transgresiones al idioma: tipos 10. La corrección léxica:
	Situacional comunicativa	1. Adecuación al contexto comunicativo: tipos de registro y errores. 2. Adecuación a las características del público y a las reacciones de éste durante el discurso: 3. Adecuado o ajustado al tiempo: selección de contenidos, jerarquización de las ideas, uso de las improvisaciones
	Discursiva	1. La coherencia: tipos 2. La cohesión y sus mecanismos: tipos.
	Estratégica	1. Géneros discursivos: tipos. 2. Secuencias textuales: tipos. 3. Modos de organización del discurso: modos. 3. El Registro: el campo, el tenor, modo. 4. Procedimientos retóricos: principios griceanos, recursos expresivos.
	No verbal	1. Paralingüística: cualidades para una expresión oral, 2. Cinésicos o Quinésicos: gestos básicos, la manos, posturas corporales, 3. Proxémica: la distancia interpersonal
	Interpersonal	Imagen personal en el discurso: la imagen del orador, la imagen del receptor, Cortesía verbal: clases y subclases, las máximas de Geoffrey Leech. Adecuación a las expectativas del destinatario: factores. Modalización: clases.
	Estrategias cognitivas y metacognitivas.	
	Lingüístico textual del discurso oral	Procesos: <ul style="list-style-type: none"> - Atención - Adquisición - Recuperación - Transferencia - Evaluación Estrategias cognitivas : <ul style="list-style-type: none"> - Selección
	Situacional comunicativa	
	Discursiva	
	Estratégica	
	No verbal	
	Interpersonal	

		<ul style="list-style-type: none"> - Organización - Comparación selectiva - Repetición <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metatención - Matamemoria - Metacomprensión
Contenidos del saber hacer	Instrumento actuacionales: procedimientos y técnicas.	
	Lingüístico textual del discurso oral	<p>Organización textual discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura: presentación, progresión temática, finalización. - Marcas de coherencia: marcadores discursivos, secuencias textuales. - Marcas de cohesión: elementos cinésicos y proxémicos, formas verbales de apelación.
	Situacional comunicativa	<p>Adecuación del lenguaje a la situación comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuado al contexto comunicativo - Adecuado a las características del público y a las reacciones de este durante el discurso. - Adecuado o justado al tiempo
	Discursiva	<p>La textura discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La coherencia - La cohesión y sus mecanismos: mantenimiento del referente (procedimientos léxicos y gramaticales), progresión temática, marcadores y conectores.
	Estratégica	<p>Organización</p> <p>Secuencias textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias narrativas - Secuencias descriptivas - Secuencias argumentativas - Secuencias explicativas - Secuencia dialogal

		Modos de organización del discurso <ul style="list-style-type: none"> - La Narración - La Descripción - La Argumentación - La Explicación - El Diálogo Procedimientos retóricos. Recursos expresivos: <ul style="list-style-type: none"> - Figuras de palabras - Figuras de construcción - Figuras de pensamiento - Figuras de sentido
	No verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Paralingüístico - Cinésico - Proxémico
	Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen personal en el discurso - Cortesía verbal - Adecuación a las expectativas del destinatario - Modalización.
	Estrategias actuacionales	
	Lingüístico textual del discurso oral	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo interno - Comprensión de la tarea - Visualización - Modelamiento - Ensayo error - Modificación de creencias erróneas
	Situacional comunicativa	
	Discursiva	
	Estratégica	
	No verbal	
	Interpersonal	

Guías específicas de actividades	Instrucciones dirigidas al estudiante para orientarlo en la realización de determinadas actividades.	
	Lingüístico textual del discurso oral	<ul style="list-style-type: none"> • Enumera los vicios del lenguaje en los que incurre en el nivel fónico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico durante el desarrollo de su discurso. • Elige un tema en particular y organiza la estructura del texto: presentación, progresión informativa y finalización.
	Situacional comunicativa	<p>Los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simulan un evento comunicativo (congreso, simposio, mesa redonda, foro, clase magistral, sustentación de tesis, etc.) y participan como ponentes. • Deben adecuar el lenguaje al contexto discursivo de un evento comunicativo simulado. • Deben adecuar el lenguaje a las características del público de un evento comunicativo simulado. • Deben adecuar seleccionar los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido en evento comunicativo simulado.
	Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes delimitan un tema y organizan e interrelacionan los elementos verbales que componen esa unidad de discurso
	Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes organizan el discurso de acuerdo a base textual, estructura, secuencia textual, progresión temática empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.
	No verbal	<p>Los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practican ejercicios de control vocal. • Simulan una breve exposición en la que se realce los elementos más importantes en su discurso (volumen de su voz), realice pausas y control la velocidad de su habla dependiendo del modelo textual. • Aparentan estados de ánimos como alegría, tristeza, confianza, inseguridad y lo relacionan con su tono de voz (que manifiesta el carácter del orador y su estado de ánimo), empujan gestos por palabras, realizan dibujos con su manos, imitan lo que suena, se mueve, dan forma visual a su pensamiento, conceptos e interactúan con los objetos. • Simulan una exposición en la que, relativamente, mantiene una distancia entre sus interlocutores.

	Interpersonal	<p>Los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayan diversas formas de decir un mismo mensaje, para evitar rupturas en el desarrollo de su discurso. • Simulan una ponencia y verifican si se cumple las máximas de Grice (cantidad, calidad, relevancia y modo), algunos mecanismos lingüísticos que le permiten atenuar el mensaje, las máximas de Leech (de tacto, de generosidad, aprobación, modestia, de acuerdo u de simpatía), las reglas de Briz (para satisfacer las expectativas de la persona que recibe el mensaje) y Modaliza cada enunciado de su discurso.
Materiales de autovaloración	Cuestionarios y pruebas que tienen como finalidad que el estudiante determine el nivel de logro en la formación de los contenidos de cada elemento de competencia.	
	Lingüístico textual del discurso oral	De desempeño, producto y conocimiento
	Situacional comunicativa	De desempeño
	Discursiva	De desempeño y conocimiento
	Estratégica	De desempeño, producto y conocimiento
	No verbal	De desempeño
	Interpersonal	De desempeño y conocimiento
Otros	Lecturas sugerida, videos	
	Lingüístico textual del discurso oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales. 2. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel.
	Situacional comunicativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hymes, Dell. (1974). Hacia una etnografía de la comunicación. En antología de estudios etnográficos y sociolingüísticos (48-124). México: UNAN. 2. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales.
	Discursiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales.

		2. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel.
	Estratégica	1. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M ^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales. 2. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel. 3. Bassols, M y Torrent, A. (1997). Modelos textuales. Teoría y práctica. Barcelona, España: Octaedro.
	No verbal	1. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M ^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales. 2. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel. 3. Knapp, M. (2009). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona, España. Paidós comunicación.
	Interpersonal	1. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M ^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales. 2. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel.

3.4.3.1 Metodología de diseño de los Materiales de Apoyo a la Formación

3.4.3.1.1 Fase I: Capacitación: Consiste en asesorar y capacitar a los docentes en la adquisición y afianzamiento de la competencia en el diseño de materiales educativos mediante la articulación con la Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) y los contenidos multimediales aplicados en educación. Esto implica capacitación en: (1) el proceso de desempeño competacional y los componentes de los tres saberes fundamentales de las competencias; (2) elaboración de gráficas y mapas (conceptuales y mentales) ; (3) comprensión y manejo de las NTIC y de los materiales multimedia

3.4.3.1.2 Fase II. Diseño del MAF: esto se lleva a cabo mediante los siguientes pasos:

-Tomar cada elemento de competencia perteneciente a la unidad de competencia definida en la RF y proceder a desarrollar en detalle cada uno de los saberes establecidos en ella.

Buscar bibliografía actualizada sobre los contenidos de cada saber y realizar un proceso sistémico de lectura y análisis para determinar cuáles son útiles a los propósitos establecidos en la RF.

Reflexionar sobre la propia experiencia docente y tener en cuenta el saber acumulado en la descripción de los contenidos de los tres saberes.

Redactar los contenidos indicando los logros esperados. Facilitar la ubicación fácil de los contenidos, mediante un índice detallado. También se recomienda emplear organizadores previos.

Indicar actividades para que los estudiantes aprendan de forma significativa tales contenidos.

Anexar cuestionamientos para que los estudiantes se autovaloren en el aprendizaje de los contenidos.

Elaborar mapas y diagramas para facilitar la comprensión de la información.

3.4.3.1.3 Fase III: diseño del material multimedial:

Una vez se tienen los contenidos del MAF, el paso que sigue es pasarlos a un nuevo formato multimedial estableciendo mecanismo para generar procesos de interacción con el conocimiento, enlazando los contenidos textuales con videos, imágenes y sonidos, así como sitios web, e-booms, otros materiales multimedia y el aula virtual (en caso de que se posea). Dicha tarea puede ser llevada cabo por el docente cuando es experto en esta área o por un profesional en programación. Cualquiera sea el caso, el docente debe hacer parte activa del proceso de elaboración de material multimedial, con el fin de que este sea didáctico y favorezca el aprendizaje significativo. El diseño del MAF y su aplicación multimedial para un determinado PF no es una tarea que se hace de una vez para siempre, sino que constituye un proceso en permanente deconstrucción y reconstrucción. Por ende, cuando se elabora un material digital multimedial, hay que tener la visión de que ese mismo material requiere de constante actuación sobre los temas y recursos.

3.4.3.1.4 Fase IV: Utilización del MAF: consiste en emplear la primera versión del MAF digitalizado (prototipo) en procesos reales de enseñanza con el fin de evaluar sus contenidos (saberes, actividades, mapas y cuestionarios de autoevaluación), interactividad (vínculos, realización de la información y navegación dentro del MAF y por medio de la Web) y aspectos formales (colores, tipo de

letra, tamaño, enlaces y gráfica). Es recomendable también que otros colegas y personas expertas lo revisen y den las respectivas sugerencias. Luego, se aplica a un grupo de estudiantes, quienes son la razón de ser del MAF y a ellos se les solicita información sobre aspectos tales como: claridad en los contenidos, facilidad para navegar por la información y diseño, entre otros aspectos que se estimen pertinentes. A partir de esta información se realizan ajustes al prototipo y se aplica de forma masiva.

3.4.3.1.5 Fase V. revisión y actualización: es la fase de uso y brinda un conjunto de sugerencias para mejorar el MAF y su presentación multimedial. Se tiene en cuenta las sugerencias de los estudiantes y de los estudiantes y de los colegas. Las sugerencias se van acumulando y en cada período académico se pueden sacar espacios para revisar nuevamente el MAF acorde con ellas y así mejorar su calidad y pertinencia.

Conclusiones

- El nivel de dominio de la competencia discursiva oral en los estudiantes de la escuela profesional de educación es: preformal (4%), receptivo (21%) resolutivo (46%) , autónomo: 18% y estratégico 7%), considerando que todos deben alcanzar como nivel aceptable el autónomo.
- La configuración de la competencia discursiva oral radica en el hecho de que se propone un Proyecto Formativo para el Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral, bajo los lineamientos y orientaciones establecidas por Sergio Tobón para desarrollar competencias desde un enfoque socioformativo; la Teoría de la Etnografía de la Comunicación de Dell Hymes, la Teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle , la Teoría Conversacional de Grice; los modelos establecidos para la enseñanza de la lengua (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983 y el Marco Común Europeo para las lenguas, 2002), del mismo modo, los aportes de estudiosos de la lengua como Andrés Osoro, Helena Calsamiglia, Daniel Casany, Lucy Nussbaum, Amparo Tusón, Jesús Tusón, Van Dijk, M. A. Halliday, Jorge Lozano, Cristina Peña- Marín y Gonzalo Abril.
- La estructuración del proyecto formativo para desarrollar la competencia discursiva oral, debe tener en cuenta la ruta formativa, el plan de implementación del proyecto, la mediación pedagógica y el material de apoyo a la formación, como documentos guías fundamentales que orientan todo el proceso metodológico del PF, así

como el desarrollo y adquisición de las competencias de los estudiantes.

- La validación de la propuesta ha considerado, los criterio de calidad para un proyecto formativo: el diseño, los objetivos, la metodología, el marco conceptual vinculado al problema y los objetivos, elaborado con base en bibliografía pertinente actualizada, a las actividades, a los indicadores cualitativos o cuantitativos, la descripción de las metas, además de su integración con las TIC.

Recomendaciones

1. Para el diseño del Proyecto Formativo (PF) se debe tener en cuenta la ruta formativa , como guía fundamental que orienta todo el proceso metodológico del PF, así como el desarrollo y adquisición de las competencias de los estudiantes.
2. El nivel de participación del estudiante en la elaboración del proyecto formativo, queda a criterio de quien lo implementa, y puede ir desde una simple sugerencia, una participación parcial o total en la elaboración con apoyo directo o constante del docente o ser planeados con autonomía de forma individual o grupal.
3. El problema de la competencia discursiva oral debe ser abordado desde un plano interdisciplinar, porque sobrepasa el pensamiento disciplinario de la lingüística e involucra otros campos científicos como la sociolingüística, la pragmática, la etnografía de la comunicación. El problema de la competencia discursiva oral, no debe permanecer cerrado dentro de la perspectiva epistemología de la lingüística en particular.
4. El problema de la competencia discursiva oral debe ser abordado desde un plano pluridisciplinar, pues permite a cualquier docente interesado en resolver este problema, enriquecer el objeto de estudio por convergencia de varias disciplinas: sociolingüística, la pragmática, la etnografía de la comunicación
5. Respecto a la rúbrica, como instrumento de evaluación para medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, puede ser modificable (holística o analítica), quedando a criterio del docente o estudiantes.

6. Para desarrollar las competencias, existen diversas metodologías: tópicos generativos, simulación, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje in situ, aprendizaje basado en tic, aprender mediante el servicio, investigación con tutoría, aprendizaje cooperativo y los proyectos. Todos ellos ponen en juego una serie de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en una situación dada. En esta investigación se utilizó la metodología de proyectos.
7. El desarrollo de las competencias se puede abordar desde cuatro enfoques: el funcionalista (que busca responder a los requerimientos externos. Se trabaja por módulos); el conductual –organizacional (que busca responder a las competencias claves organizacionales. Se por asignaturas y a veces por módulos de información); el constructivista (que busca afrontar los retos de las dinámicas y del entorno y las disfuncionalidades); el socioformativo (que busca afrontar los retos personales. Institucionales y del contexto externo, actuales y futuros. El currículo se organiza por proyectos formativos). En esta investigación, el problema de la competencia discursiva oral ha sido abordada desde el enfoque socioformativo, con énfasis en la interpretación, argumentación, resolución de problemas del contexto, formación en idoneidad y compromiso ético.
8. En la educación superior, las competencias no se evalúan en función a los logros de aprendizaje, sino en niveles de dominio. Desde el enfoque socioformativo, las competencias se estructuran y se evalúan por niveles de dominio, los cuales representan distintos grados de profundidad en el manejo de una competencia y su aplicación en problemas de contexto.

9. La competencia discursiva oral, debe ser considerada dentro de la clasificación de las competencias genéricas, como instrumentales, pues ayuda al ser humano a perfeccionar y multiplicar sus posibilidades de éxito en su vida personal, social y profesional.
10. En el área de educación del Proyecto Tuning, la competencia discursiva oral, está involucrada en la dimensión profesional (CG6 Capacidad de comunicación oral y escrita), que reúne a aquellas competencias relacionadas con las características mayormente identificadas con el ejercicio profesional, que abren nuevas posibilidades de acceso al mundo laboral en diversos contextos.
11. Finalmente, no se debe caer en error de creer que la competencia discursiva oral solo es inherente a la formación académico profesional de los estudiantes cuyo programa de estudio, esta relacionada a la pedagogía, didáctica o currículo. Debe ser considerada una competencia instrumental y transversal propia de cualquier carrera profesional y consustancial del perfil de egreso.

Referencias bibliográficas

1. Adams, J. (1992). Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue. France: Nathan.
2. Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Paidós.
3. Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, pp. 97-110.
4. Alvares, A. (2011). Textos sociolingüísticos. Mérida, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad de los Andes.
5. Aznar, E. Cros, A. y Quintana, LI. (1991). Lectura y coherencia textual. Revista CL&E, 1993 (17), pp 15-28
6. Bajtín, M. (2002). Estética de la recepción. Argentina: Siglo XXI
7. Bassols, M y Torrent, A. (1997). Modelos textuales. Teoría y práctica. Barcelona, España: Octaedro.
8. Bautista, M. (2009). Manual de metodología de investigación. Venezuela: Talitip.
9. Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. En Actas del IV taller ELE e Interculturalidad Instituto Cervantes de Orán, 112-120
10. Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzales, J., Maletá, M., Siufi, G. y Gagenaar, R. (2013). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América. Informe Final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto.

11. Bernal, J. (1984). Tres momentos estelares en la lingüística. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo. Series Minor XXV.
12. Bernárdez, E. (2000). Estrategias constructivas de la descripción oral. *Revista Española de Lingüística*, 30 (2), pp. 331-356.
13. Bernardo, J. (1997). Hacia una enseñanza eficaz. España: Rialp, S.A.
14. Bes, A. (2006). La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante (Tesis Doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
15. Bolívar, A., Dávila N., Fernández, M., Galván, I., González-Betancor, S., López, L., Suárez, H., Verano, D., Dorta-González, P. (2010). Evaluación y Fomento de la Competencia de Comunicación Oral de los Estudiantes Universitarios (tesis de maestría inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
16. Briz, A. (coord.), Albelda, M., Hidalgo, A., Fernández, M^a José, Pinilla, R. y Pons, S. (2008). Saber hablar. Argentina: Santillana Ediciones Generales.
17. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel.
18. Camps, V. (1976). Pragmática del lenguaje y filosofía analítica. Barcelona: Península.
19. Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía de la comunicación. En M. Llobera (ed.) La competencia comunicativa. (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
20. Cardona, G. (1988). Diccionario de lingüística. Barcelona, España: Ariel.

21. Cardoso, M. (2012). Competencia comunicativa y nuevas fórmulas docentes: la emergencia de nuevos modelos de comunicación didáctica. *Revista de comunicación Vitat Academia*, XIV, 1291-1309.
22. Carrasco, D. (2006). Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Perú: San Marcos.
23. Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. España: Grao.
24. Cavligia, S. (1997). La descripción. En S. Costa, M. Malcuori, (Comp.), *Tipología textual* (págs. 40-58). Uruguay: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay – F.H. y C.E. Instituto de Lingüística, Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General.
25. Cenoz, J. (1996) La competencia comunicativa: su origen y componentes: En J. Cenoz y J, Valencia (eds.) *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y psicosociales*. (pp. 95-114) España, Bilbao: Universidad del País Vasco.
26. Chomsky, N. (1956). Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI Editores.
27. Chomsky, N. (1989). El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. España: Alianza Editorial.
28. Ciapusio, G. (2010). Tipos textuales. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

29. Condemarín, M., Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Chile: Mineduc
30. Coseriu, E. (1992). Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar. Madrid: Gredos.
31. Costa, S. y Malcuori, M. (Comp.) (1997) *Tipología textual*. Uruguay: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay – F.H. y C.E. Instituto de Lingüística, Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General.
32. Costa, S., y Rona, A. (1997). La argumentación. En S. Costa, M. Malcuori, (Comp.), *Tipología textual* (págs. 59-76). Uruguay: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay – F.H. y C.E. Instituto de Lingüística, Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General.
33. Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la comunicación. *Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
34. De Beaugrande, Robert-Alain y Dressler Wolfgang Ulrich. (1997). Introducción a la lingüística del texto. Barcelona, España: Ariel S.A.
35. Domínguez, S., Sánchez, E., Sánchez, G. (2009). Guía para elaborar una tesis. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
36. Duran, M. y Sánchez-Reyes, M. (2005). La noción de la competencia comunicativa y pautas pedagógicas derivadas del inglés. En J. M. Oro, J.V. Zapata y J. D. Anderson (Eds.), *Lingüística aplicada al*

- aprendizaje de la lengua. (pp. 173-184). España, Coruña: Universidad de Compostela.
37. Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
 38. Duranti, A. y Goodwin, Ch. (Eds.) (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
 39. Forgotten, F. (2007, noviembre). La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado. Ponencia presentada en IV Congreso Chileno de antropología, Colegio de Antropólogos. Valdivia, Chile.
 40. Gimeno, F. (1990). *Dialectología y sociolingüística españolas*. España: Universidad de Alicante.
 41. Golluscio, L. (2002) (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
 42. Gumperz, J. (1982). Las bases de la competencia comunicativa. En Deborah Tannen (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1981, Georgetown University Press, pp. 323-334. Traducción de Corina Courtis: Washington DC.
 43. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
 44. Huamán, H. (2005). *Manual de técnicas de investigación*. Lima: Ipladees
 45. Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Función y forma*, 9, 13-37.

46. Hymes, Dell. (1974). Hacia una etnografía de la comunicación. En L. Garvin, y Y. Lastra de Suarez (Eds.), Antología de estudios etnográficos y sociolingüísticos (pp. 48-124). México: UNAN.
47. Hymes, Dell. (1976). La sociolingüística y la etnografía del habla. En Ardener, E. (ed.) (1971), Antropología Social y Lenguaje (pp. 115-152.). Buenos Aires: Paidós.
48. Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza- aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: síntesis, S.A.
49. Knapp, M. (2009). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona, España. Paidós comunicación.
50. Levinson, S. (1989). Pragmática. Barcelona, España: Teide
51. Lomas, C. (2009). El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas. En Lomas, C. y Tusón, A. (ed.). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica (pp. 18-35). México : Edree
52. Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
53. López, C. (2013). Aprendizaje, competencias y tic. Aprendizaje basado en competencias. México: Pearson.
54. Lozano, J., Peña-Marín, A. y Abril, G. (1982). Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. México: Cátedra
55. Lyons, J. (1983). Lenguaje, significado y contexto. Barcelona, España: Paidós Comunicación.

56. Lyons, J. (1984). Introducción al lenguaje y a la lingüística. Barcelona, España: Teide.
57. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
58. Marín, M. (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Argentina: Aique.
59. Peña, J. (2005). La Competencia Comunicativa Oral en los Estudiantes Universitarios (tesis de maestría inédita). Universidad de los Andes de Venezuela, Venezuela.
60. Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Chile: Quebecor Wordl Chile S.A.
61. Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista. Guía para la planeación docente. México: Pearson.
62. Pimienta, J. (2008). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson.
63. Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencia. México: Pearson.
64. Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. México: Pearson.
65. Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson.
66. Portolés, J. (1994). Marcadores de texto. Barcelona, España: Ariel.
67. Renkema, J. (1999). Introducción a los estudios sobre el discurso. España: Gedisa.

68. Reyes, G. (2007). El ABC de la pragmática. Madrid: Arcoiris.
69. Reynoso, C. (S/F). Elementos de la lingüística y la semiótica.
70. Roldán, E. (2003–2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. Documentos Lingüísticos y Literarios 26-27: 31-32. Recuperado de http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=52
71. Searle, J. (1994). Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. España: Planeta.
72. Silberman, M. (2006). Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema. Argentina: Troquel.
73. Simón, J. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(1), 163-179.
74. Soler, M, y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. Revista Signos, 43 (2), 363-375.
75. Tobón S. (2009). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones
76. Tobón, S. (2010). Proyectos formativos. Metodología para el desarrollo evaluación de las competencias. México: Book Mart.
77. Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe Ediciones.
78. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación. México: Pearson.

79. Urpí, M. (2010). Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio. España: Paidós.
80. Van Dijk, T. (1996). Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI Editores.
81. Yumi, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen 1. Argentina: Brujas.
82. Yumi, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen 2. Argentina: Brujas.
83. Yus, F. (2003). Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación. España: Publicaciones de la universidad de Alicante.
84. Zarzar, C. (2010). Planeación didáctica por competencias. México: Instituto Diaxis de Estudios Superiores.

ÍNDICE DE CUADRO

Cuadro 1 Población estudiantil en la Escuela Profesional de Educación. Año académico 2016 II.....	52
Cuadro 2 Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	54
Cuadro 3 Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias.....	85
Cuadro 4 Valoración del Proyecto Formativo	277
Cuadro 5 Componentes de un MAF.....	321

ÍNDICE DE ECUACIONES

Ecuación 1 Muestra inicial	53
Ecuación 2 Muestra de ajuste	53
Ecuación 3 Frecuencia porcentual	55
Ecuación 4 Media Aritmética.....	56
Ecuación 5 Varianza	56
Ecuación 6 Desviación Estándar:	57
Ecuación 7 Coeficiente de variabilidad.....	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias	84
Figura 2 Modelo teórico.....	195
Figura 3 Propuesta teórica.....	241
Figura 4 Marco conceptual	255

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión lingüística textual del discurso oral	201
Tabla 2 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión situacional comunicativa.....	201
Tabla 3 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión discursiva.....	201
Tabla 4 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión estratégica.....	202
Tabla 5 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión no verbal.....	202
Tabla 6 Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión interpersonal	202
Tabla 7 Estadísticos descriptivos	203

ANEXOS



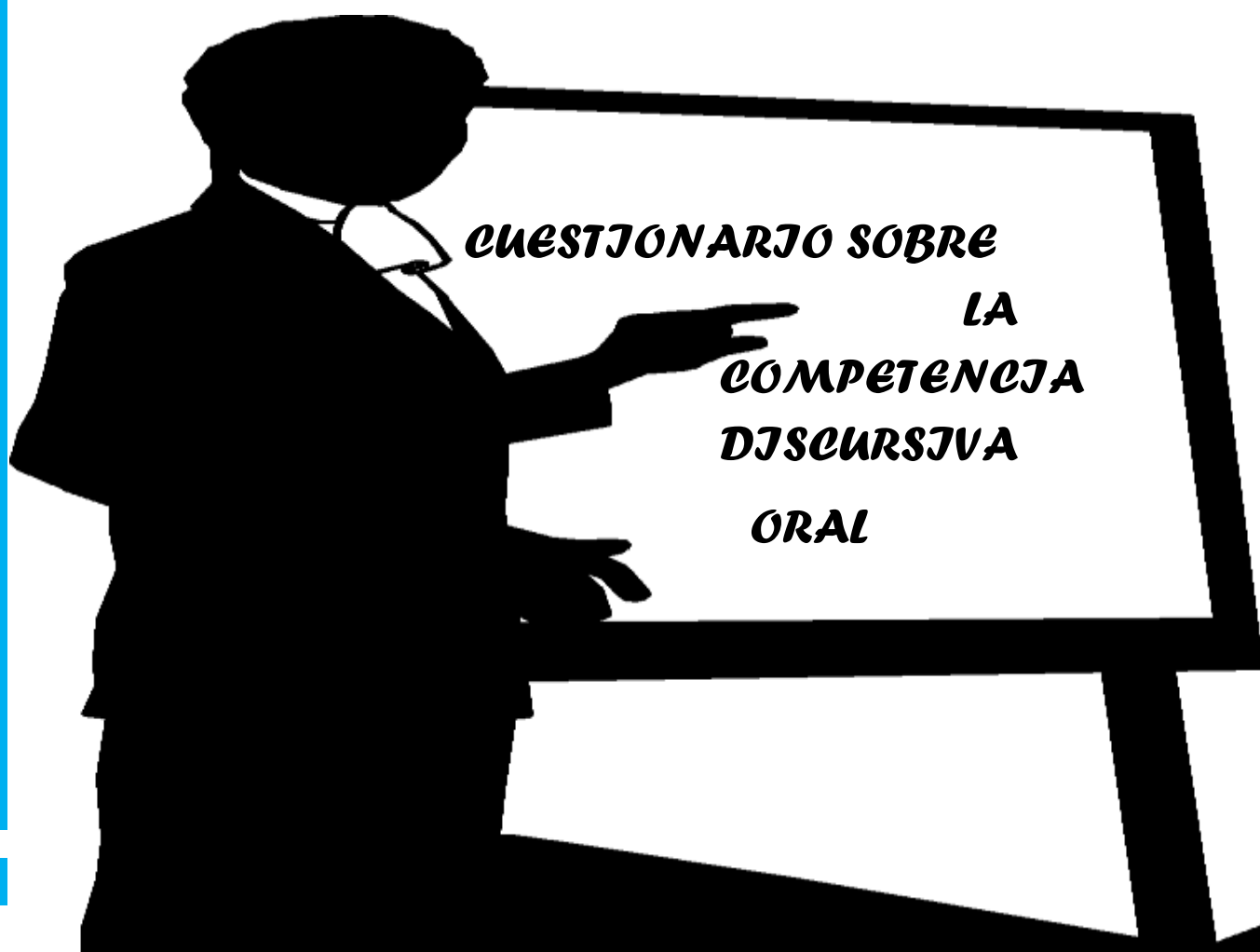
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

UNIDAD DE MAESTRÍA Y DOCTORADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mención

Docencia y Gestión Universitaria



Buenos días:

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una tesis profesional sobre el nivel de desarrollo de la Competencia Discursiva Oral que tienen los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNPRG.

Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Las personas que fueron seleccionadas para el estudio no se eligieron por su nombre sino al azar.

Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en la tesis profesional, pero nunca se comunicaran datos individuales.

Te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Lee las instrucciones cuidadosamente, ya que solo existen preguntas en las solo se puede responder una sola opción.

Muchas gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES:

Emplee un lápiz o un bolígrafo de tinta negra o azul, para rellenar el test. Al hacerlo, piense en lo que le sucede la mayoría de veces cuando se expresa oralmente y escuchas diversos discursos orales.

No hay respuestas correcta o incorrecta. Estas simplemente reflejan su competencia discursiva oral.

Todas las preguntas tienen cinco opciones de respuestas, elija la que mejor describa su nivel de competencia discursiva oral. Solamente una opción.

Marque con claridad la opción elegida con una cruz (+) o aspa (x). Recuerda NO se debe marcar dos opciones.

Si NO PUEDE contestar una pregunta o si la pregunta no tiene sentido para usted, por favor pregúntele a la persona que le entregó este cuestionario y le explique la importancia de su participación

CONFIDENCIALIDAD.

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. Los cuestionarios no serán procesados por personas externas. Además, como usted puede ver, en ningún momento se le pide su nombre.

De antemano: ¡**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

CUESTIONARIO SOBRE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL

EDAD	SEXO		ESPECIALIDAD	Ciclo
	M	F		

DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

I. DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO – TEXTUAL DEL DISCURSO ORAL

Como usuarios de la lengua, participamos constantemente en varios eventos comunicativos haciendo uso del discurso oral; el cual está regido por condiciones básicas como por ejemplo, pronunciar con corrección evitando errores ortológicos y transgresiones del idioma del tipo morfológico- sintáctico. También implica la corrección léxica o sobre aquellas carencias o vicios léxicos que deben evitarse o mejorar para conseguir hablar bien.

La dimensión textual del discurso oral, permite organizar la estructura del texto, prestar atención a como las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso y como las marcas interactivas verbales y no verbales dan dialogicidad a textos monogestionados.

Los ítems que presentamos a continuación, permiten medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, en la dimensión lingüística del discurso oral, según la frecuencia en que son usados.

INSTRUCCIONES:

- Marque con un aspa (X) o cruz (+) la respuesta según su criterio para cada ítems.

Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.						
Como participantes de un evento comunicativo; con qué frecuencia:		5	4	3	2	1
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO- TEXTUAL DEL DISCURSO ORAL	a) Nivel fónico	1. Pronuncia correctamente las palabras, evitando errores ortológicos.				
		2. Evita los vicios del lenguaje del tipo fonético en su expresión.				
		3. Cambia de acento al cambiar de actividad comunicativa.				
		4. Opta por un tipo de pronunciación más relajada o más cuidada dependiendo del evento comunicativo, de sus intenciones o finalidades o del tono de la interacción.				
	b) Nivel morfo-sintáctico	5. Utiliza elementos deícticos (personal, espacial, temporal y social) para referirse a parámetros contextuales				
		6. Tiende al uso abundante de la yuxtaposición y la coordinación para relacionar oraciones y a un menor uso de nexos de subordinación.				
		7. Evita las transgresiones del idioma o vicios de la lengua del tipo morfológico y sintáctico.				
	c) Nivel léxico semántico	8. Utiliza un vocabulario amplio y rico en matices y significado.				
		9. Adecua su léxico a las necesidades de las diferentes situaciones de comunicación				
		10. Precisa el significado de lo que se quiere decir.				
		11. Evita el empleo de vocablos superfluos (innecesarios) que no contribuyen a dar más claridad a su expresión.				
	d) Organización textual y discursiva	12. Organiza la estructura del texto (presentación, progresión informativa y finalización).				
		13. Considera las formas lingüísticas y textuales para dar coherencia al discurso (marcadores textuales y secuencias textuales).				
		14. Considera las marcas interactivas verbales y no verbales en producción de textos monogestionados (elementos cinésicos, proxémico, formas verbales de apelación, etc.)				
Subtotal						
Total						

II. DIMENSIÓN SITUACIONAL COMUNICATIVA:

El respeto a la normas de la gramática ha de ir acompañado de un ajuste de lo hablado al contexto preciso en que tiene lugar la comunicación (dónde se está produciendo, con quién, por qué y para qué), así como a la situación en general, el saber compartido, el entorno sociocultural y a los géneros y tipos discursivos. Usar de modo adecuado el lenguaje, implica adecuarlo al contexto comunicativo, a las características del público y/o, más exactamente, ajustado al tiempo.

Los ítems que presentamos a continuación, permiten medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, en la dimensión situacional comunicativa, según la frecuencia en que son usados.

INSTRUCCIONES:

- Marque con un aspa (X) o cruz (+) la respuesta según su criterio para cada ítems.

		Siempre (5)	Casi siempre (4)	Algunas veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.						
De acuerdo al modo adecuado de usar el lenguaje; con qué frecuencia:		5	4	3	2	1
DIMENSIÓN SITUACIONAL COMUNICATIVA	a) Adecuación al contexto discursivo.	15. Evita los excesos verbales y los errores de inadecuación entre lo hablado y la situación comunicativa.				
		16. Evita cometer errores Pragmalingüístico y sociopragmático en una situación que requiere un uso más formal o no tan coloquial (inadecuación por defecto).				
		17. Su uso coloquial dialectal es adecuado a la proximidad e inmediatez comunicativa que existe entre los interlocutores.				
		18. Tiene en cuenta un registro coloquial en lo formal y de uno formal en lo coloquial, combinando ambos como recurso motivador.				
	b) Adecuación a las características del público.	19. Las estrategias utilizadas durante el discurso, captan primero y mantiene después el interés y la atención de este evitando, que se desconecte.				
		20. Está atento a las reacciones de sus interlocutores u oyentes para comprobar si el contacto se mantiene o no ya sea a través de respuestas verbales o de señales no verbales.				
		21. Interrumpe momentáneamente el discurso si observa algún indicador de aburrimiento, de desconexión, de falta de atención o de no comprensión.				
		22. Sorprende o motiva al auditorio introduciendo una anécdota, un elemento de humor, mediante la modificación del tono, variando de algún modo el discurso.				
		23. Concilia las intenciones y convicciones con las de quienes escuchan, teniendo en cuenta asimismo sus expectativas.				
		24. Evita los excesos de familiaridad que pueden molestar a los asistentes, como un exceso de formalidad que pueden perturbar al público.				

c) Adecuado al tiempo.	25. Selecciona los contenidos que se desean transmitir según el tiempo establecido.					
	26. No sobrepasar ni reducir el tiempo establecido.					
	27. Es consciente de cuánto tiempo esperan que hable y calcula la capacidad de atención que posee sus destinatarios.					
	28. Evita la improvisación, como causa de su incontrolada verborrea y su falta incontrolada en el tiempo.					
Subtotal						
Total						

I. Dimensión Discursiva

Las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo- real o imaginario. Esto es posible debido a que los elementos verbales, que componen cualquier unidad de discurso, están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. La dimensión discursiva, nos permite establecer criterios relacionados a la coherencia, tanto pragmática como de contenido y del mismo modo a la cohesión y sus mecanismos que hacen mención al mantenimiento del referente (procedimientos léxicos y gramaticales), a la progresión temática y finalmente a los marcadores y conectores.

Los ítems que presentamos a continuación, permiten medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, en la dimensión discursiva según la frecuencia en que son usados.

INSTRUCCIONES:

- Marque con un aspa (X) o cruz (+) la respuesta según su criterio para cada ítems.

Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.						
Las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo- real o imaginario; con qué frecuencia:		5	4	3	2	1
Dimensión Discursiva	a) Coherencia pragmática.	29. Aprovecha su entorno informativo previo para construir e interpretar textos.				
		30. El texto producido posee mayor grado de contextualización.				
	b) Coherencia de contenido.	31. Realiza una aportación constante de información nueva.				
		32. Evita introducir algún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previamente ya sea de forma explícita o implícita.				
		33. Los hechos referidos están relacionados en el mundo- real o imaginario- representado.				
		34. La concatenación de tema y rema, hace posible que el discurso fluye de forma espontánea y natural, sin fracturas en la cadena informativa del texto.				

	c) Procedimientos léxicos.	35. Utiliza elementos léxicos para construir la referencia fundamental del texto (repeticiones exactas o parciales, sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos, hipónimos o hiperónimos y por antónimos, metáfora o por metonimia, calificaciones valorativas, proformas léxicas).					
		36. Relaciona lexemas basados en algún rasgo semántico o en el conocimiento del mundo para entenderlos como un conjunto unitario.					
	d) Procedimientos gramaticales	37. Emplea los mecanismos de cohesión textual (anáfora, catáfora, elipsis y determinaciones de sintagmas indefinidos) que permiten recuperar la información en otro lugar del texto, reducir la redundancia y guiar al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.					
	e) Progresión temática	38. Introduce el tema y a partir de lo cual se construye una línea de avance o progresión del tipo lineal, tema constante, tema derivado, tema o rema extendido o ramificado lo que permite un dinamismo comunicativo.					
		39. Durante el desarrollo del tema, incorpora nuevos elementos (remas) que asegura el grado de continuidad del contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance del discurso.					
	f) Marcadores y conectores.	40. Emplea conectores metatextuales del tipo iniciadores, distribuidores, ordenadores, de transición, constitutivos, aditivos, digresivos, espacios temporales conclusivos y finalizadores que le proporcionan pistas de organización del discurso.					
		41. Utiliza marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (expresión de un punto de vista, manifestación de certeza, confirmación, reformulación, explicación, o aclaración, ejemplificación).					
		42. Usa conectores del tipo aditivos o sumativos, contrastivos o contrargumentativos, causativos, consecutivos, condicionales, temporales, espaciales que le permiten poner en relación lógica semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjunto de enunciados.					
	Subtotal						
	Total						

II. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

Esta dimensión involucra tres niveles que permiten definir la noción de género discursivo y su clasificación de acuerdo a características comunes; así como también, sus modos de organización y procedimientos retóricos para la construcción de los mismos.

Los ítems que presentamos a continuación, permiten medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, en la dimensión estratégica, según la frecuencia en que son usados.

INSTRUCCIONES:

- Marque con un aspa (X) o cruz (+) la respuesta según su criterio para cada ítems.

Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.						
Respecto a la dimensión estratégica; con qué frecuencia:		5	4	3	2	1
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	a) Géneros discursivos y secuencias textuales	43. Selecciona los enunciados en función del género que considera apropiado.				
		44. Considera los tres niveles estructurales (nivel de estructura interna, nivel situativo o de interacción concreta y nivel de estructura externa) para establecer y clasificar los géneros.				
		45. La clasificación de los géneros de discurso guarda relación con su base textual (base textual descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directa).				
		46. Adscribe un texto a un tipo determinado en relación con las secuencias presentes en el (secuencia narrativa descriptiva argumentativa, explicativa y dialogal).				
	b) Modos de organización del discurso.	47. -Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual narrativa, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.				
		48. Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual descriptiva, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.				
		49. Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual argumentativa, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.				
		50. Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual explicativa, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.				
		51. Organiza el discurso de acuerdo al género de base textual dialogal, según su estructura, secuencia textual, progresión temática, empleando conectores y marcadores pertinentes al tipo de género.				

c)	Registro y procedimientos retóricos.	52. Atiende a las normas gramaticales y al léxico propio y genuino de la lengua que usa. Evita construcciones y palabras propias de otras lenguas.					
		53. Es claro y preciso: no crea ambigüedades ni confusiones. Usa recurso de orden y estructuración. Evita cualquier expresión que lleve al malentendido o a la incomprensión					
		54. Es creativo; afina su percepción y busca la palabra o combinación de palabras que resalte en su contexto. Pone en juego las posibilidades expresivas de la lengua. Rompe las expectativas de su interlocutor: evita lo gastado y estereotipado.					
		55. Su mensaje es apropiado: se atiende a las necesidades y los intereses del interlocutor, a la situación, al género y al registro.					
		56. Emplea recursos expresivos (las figura de las palabras, de construcción, de pensamiento, de sentido) que provocan en el receptor.					
		Subtotal					
		Total					

III. DIMENSIÓN NO VERBAL

La tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen.

En esta dimensión hemos considerado tres niveles que guardan relación con los factores no verbales, que son de interés para el estudio de la comunicación humana.

Los ítems que presentamos a continuación, permiten medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, en la dimensión no verbal, según la frecuencia en que son usados.

INSTRUCCIONES:

- Marque con un aspa (X) o cruz (+) la respuesta según su criterio para cada ítems.

Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.						
Respecto a la dimensión verbal ; con qué frecuencia:		5	4	3	2	1
DIMENSIÓN NO VERBAL	a) Paralingüístico	57. El volumen de su voz le permite realzar los elementos importantes del discurso.				
		58. Procura no emplear un volumen constante (alto o bajo) durante toda sus exposición ya que esto puede provocar hastío, aburrimiento o incluso cansancio auditivo entre los asistente.				
		59. Mitiga el efecto monótono del discurso a través de del uso estratégico de las pautas y la velocidad del habla.				
		60. Se detiene unos segundos después de haber dado una información importante en el discurso.				
		61. Evita los cambios bruscos de tono, derivados a menudo del nerviosismo.				
		62. Su entonación permite potenciar su expresividad en sus intervenciones.				
	b) Quinésica	63. Sus movimientos corporales poseen un valor comunicativo intencionado (interés, indiferencia, aburrimiento, desprecio, ansiedad respecto a lo que se estamos o se está diciendo).				
		64. Sustituye algunas palabras, repite o concreta el significado a través de emblemas, deícticos, pictografías, kenetografía, ecoicos, etc.				
		65. Sus gestos, maneras y posturas varían según el tipo de evento o la ocasión.				
		66. Sus movimientos corporales son significativos, apoyando lo que se manifiesta.				
		67. Reparte su mirada entre los asistentes, evitando posarse demasiado en ninguno de los oyentes en particular.				
	c) Proxémico.	68. Su comportamiento es adecuado al espacio en que se desarrolla un intercambio comunicativo.				
		69. Mantiene distancia a la hora de entablar un contacto verbal				
		70. Mantiene una postura relajada dando una impresión de comodidad.				
Subtotal						
Total						

IV. DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Los hablantes, al construir sus enunciados, eligen formas lingüísticas que se acomoden al máximo al mantenimiento de la relación establecida y a sus fines o, por el contrario, optan por la ruptura de la relación, escogiendo usos lingüísticos o no lingüísticos que lo indiquen.

Para que un acto comunicativo se dé normalmente y se eviten rupturas durante su desarrollo, en esta dimensión presentamos tres niveles que estamos seguros que ayudaran a facilitar la transferencia de información durante la comunicación: imagen personal en el discurso, la cortesía verbal, adecuación a las expectativas del destinatario y la modalización.

Los ítems que presentamos a continuación, permiten medir el nivel de desempeño de la competencia discursiva oral, en la dimensión, interpersonal según la frecuencia en que son usados.

INSTRUCCIONES:

- Marque con un aspa (X) o cruz (+) la respuesta según su criterio para cada ítems.

Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.						
De acuerdo al modo adecuado de usar el lenguaje; con qué frecuencia:		5	4	3	2	1
DIMENSIÓN INTERPERSONALES	a) Imagen personal en el discurso.	71. Evita determinadas acciones como dar órdenes, prohibir, pedir favores o hacer preguntas indiscretas que puedan incomodar al público o interlocutor.				
		72. Se expresa con naturalidad, autenticidad, y sinceridad.				
		73. Es coherente respecto al modo de hablar y transmitir sus pensamientos				
		74. Asume un error, una culpa o quizá un defecto sin faltar a la verdad o escurrir su responsabilidad.				
	b) Cortesía verbal.	75. Respeta las formas de tratamientos y los honoríficos durante el discurso.				
		76. Evita presentar información que crea que es falso o aquello que no pueda demostrar.”				
		77. Evita temas de tabú para no entrar en conflicto con el auditor.				
		78. Respeta los turnos de habla.				
		79. Refuerza la imagen del interlocutor directa o indirectamente				
	c) Adecuación a las expectativas del destinatario.	80. El contenido como la forma del discurso son adecuados al destinatario y se ajustan a las necesidades de este.				
		81. Hace lucir las ideas más atractivas y minimiza las menos importantes.				
	d) Modalización	82. La expresión verbal y no verbal responden al contenido de sus enunciados				
		83. Modaliza muy a menudo aquello que dice, ya sea para mostrar duda, seguridad, cuestionamientos o para señalar su actitud respecto a los contenidos de sus palabras				
		84. En su expresión es notorio el uso de modalidades de frase (asertivas, interrogativas, exclamativas, etc.), modos verbales (indicativo, subjuntivo, etc.), modalidades que expresan el grado de certidumbre, probabilidad o posibilidad, modalidades apreciativas y expresivas				
Subtotal						
Total						