

Cortometraje en el aula: una propuesta didáctica para fortalecer la expresión
oral en estudiantes de sexto grado

Mallerly Lorena Rondón Tobar
Leidy Katerine Mogotocoro Covarí

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Director
Jhon Janer Vega Rincón
Magíster en Semiótica

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Idiomas
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Bucaramanga

2025

Dedicatoria

A mis papás, Pedro y Carmen, por apoyarme siempre y creer en cada uno de mis sueños; a mi hermana Dayana, por ser mi amiga leal; a mi novio Juan, por su amor, su apoyo constante y por impulsarme a lograr todo lo que me propongo; y, finalmente, a mi abuela Betsabé, quien por siempre será mi mayor inspiración. A todos ellos, mi más grande amor, cariño y respeto.

(Mallerly Lorena Rondón Tobar)

A mi madre, Luz, por su amor inmenso, su paciencia y por estar siempre a mi lado, brindándome su apoyo incondicional. A mis hermanos, Andrés y David, por su respaldo constante y por hacer de este camino una experiencia más amena y valiosa. Y a mi fiel compañera de cuatro patas, cuya ternura y presencia me acompañaron en los días más desafiantes.

(Leidy Katerine Mogotocoro Covaría)

Agradecimientos

A la profesora Diana Santos, quien fue mi maestra y me contagió el amor por la enseñanza, gracias por ser una fuente constante de inspiración y guía. A mis estudiantes de sexto grado, por su entusiasmo, disposición y creatividad, quienes con su participación hicieron posible este proyecto. Y a todos los docentes que creyeron en nuestra propuesta, gracias por su apoyo, consejos y por apostar siempre a nuevas formas de enseñar.

(Mallerly Lorena Rondón Tobar)

A mis padres, Esther y Luis, por su apoyo y por haberme inculcado, con su ejemplo, el valor del esfuerzo y la dedicación. A mis hermanos, Andrés y David, por recordarme, en cada etapa del camino, que nunca estuve sola. Finalmente, extendiendo mi gratitud a los estudiantes de sexto grado, por hacer de este proyecto una realidad, y a los docentes que me acompañaron a lo largo de todo este proceso.

(Leidy Katerine Mogotocoro Covaría)

Tabla de contenido

Introducción	11
Problematización	12
Contexto del problema	12
Pregunta de investigación.....	15
Justificación.....	15
Capítulo 1. Objetivos.....	17
<i>1.1 Objetivo General</i>	17
<i>1.2 Objetivos Específicos</i>	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	18
2.1 Antecedentes.....	18
2.2 Bases teóricas	22
<i>2.2.2 El cortometraje como herramienta didáctica</i>	22
<i>2.2.3 Multimodalidad</i>	23
<i>2.2.4 Oralidad y habilidades orales</i>	24
<i>2.2.5 El comentario oral</i>	25
<i>2.2.6 Pensamiento discursivo</i>	26
2.3 Marco legal.....	27

Capítulo 3. Diseño metodológico	28
3.1 Enfoque y tipo de investigación	28
3.2 Población y muestra	29
3.3 Fases, técnica e instrumentos de recolección de datos	30
3.3.1 Taller de saberes previos.....	30
3.3.2 Diarios de campo	31
3.3.3 Encuestas.....	32
Capítulo 4. Resultados.....	32
4.1 Expectativas lectoras de los estudiantes	33
4.2 Caracterización de la situación general	35
4.3 Estrategias previas al inicio de la intervención.....	38
4.4 Implementación y estrategias de enseñanza para la oralidad	41
4.4.1 Estrategias de lectura.....	42
4.4.2 Implementación del cortometraje.....	44
4.4.3 Estrategias de escritura.....	48
4.5 Análisis del rendimiento de los estudiantes.....	51
4.6 Coherencia y orden del discurso.....	52
4.7 La fluidez en la expresión	56
4.8 La ausencia de muletillas	62
Capítulo 5. Conclusiones.....	64

Referencias bibliográficas 68

Lista de tablas

Tabla 1 Muestra de estudio	51
Tabla 2 Contraste entre hechos, emociones y acciones.....	55
Tabla 3 No uso de muletillas.....	63

Lista de apéndices

Apéndice A Diarios de campo.....	72
Apéndice B Encuesta	74
Apéndice C Resultados de las encuestas.....	79
Apéndice D Guía de trabajo	80

Resumen

Título: Cortometraje en el aula: una propuesta didáctica para fortalecer la expresión oral en estudiantes de sexto grado¹.

Autor(s): Mallerly Lorena Rondón Tobar y Leidy Katherine Mogotocoro Covarí².

Palabras clave: cortometraje, expresión oral, discurso, habilidades orales, multimodalidad, estrategias pedagógicas.

Descripción: La propuesta didáctica surgió como una respuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales que reducen la oralidad a ejercicios mecánicos de memorización y recitación. Desde una metodología de investigación, acción se planteó una intervención didáctica que incorporó el cortometraje como herramienta multimodal para transformar el uso de la palabra en el aula en una experiencia comunicativa, crítica y significativa. La investigación se desarrolló con estudiantes de sexto grado de una institución pública en Floridablanca, Santander, la cual permitió identificar que las dificultades en la expresión oral no sólo surgían por la falta de práctica en aula, sino debido a la ausencia de espacios en los que se fomentara la participación, la argumentación y la apropiación discursiva. En este sentido, el cortometraje se convirtió en un recurso pedagógico que, al integrar códigos visuales, sonoros y lingüísticos, facilitó una comprensión más profunda de los contenidos narrativos y estimuló el fortalecimiento de discursos propios en los estudiantes.

¹ Trabajo de grado.

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Director: Jhon Janer Vega Rincón.

Abstract

Title: Short film in the classroom: a didactic proposal to strengthen oral expression in sixth grade students³.

Author(s): Mallerly Lorena Rondón Tobar y Leidy Katerine Mogotocoro Covarí⁴.

Key Words: short film, oral expression, speech, oral skills, multimodality, pedagogical strategies.

Description: The didactic proposal emerged as a response to traditional pedagogical practices that reduce orality to mechanical exercises of memorization and recitation. From an action-research methodology, a didactic intervention was proposed that incorporated the short film as a multimodal tool to transform the use of speech in the classroom into a communicative, critical and meaningful experience. The research was developed with sixth graders from a public institution in Floridablanca, Santander, which identified that the difficulties in oral expression did not only arise from a lack of practice in the classroom, the absence of spaces in which participation, argumentation and discursive appropriation were encouraged. In this sense, the short film became a pedagogical resource that, by integrating visual, sound and linguistic codes, facilitated a deeper understanding of the narrative contents and stimulated the reinforcement of students' own discourses.

³ Degree work.

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Languages. Bachelor's degree in literature and Spanish Language. Director: Jhon Janer Vega Rincón.

Introducción

La comunicación oral, habilidad del lenguaje que involucra perspectivas pragmáticas y educativas, es importante en el mundo cotidiano y académico debido a que el ser humano, cuya naturaleza es afectiva, cognitiva y social, se halla inextricablemente emplazado en comunidades de discurso que exigen destreza para solventar distintas situaciones de comunicación (Ramírez, 2002). Desde esta premisa, dicha habilidad permite establecer relaciones significativas con el entorno y con los semejantes, pues a través de la comunicación oral, no solo se realiza un proceso de expresión y comprensión de la información, sino que también se ejecutan prácticas significantes que requieren de un grado apropiado de competencia discursiva. Así, la oralidad se convierte en una herramienta fundamental para el aprendizaje y la participación de los seres humanos en sociedad, ya que permite presentar las valoraciones del mundo, se participa en el aprendizaje propio y se reconoce la presencia insoslayable de la otredad.

La oralidad constituye uno de los elementos relevantes en la educación básica y media, pues es un componente transversal que se extiende más allá del área de Lengua Castellana y Literatura. Se llegaría a pensar que dentro del salón de clase los alumnos están constantemente expuestos a prácticas que refuerzan y ponen a prueba sus habilidades orales, ya que existe un bloque dedicado específicamente al desarrollo de esta competencia en el área misma de Lengua (Medina, 2020); sin embargo, en algunos casos —como se mostrará más adelante— esto está totalmente alejado de la realidad, puesto que ciertas actividades como la memorización y la recitación alejan al alumno de toda participación o interacción

comunicativa. Por esta razón, resulta fundamental reforzar la habilidad de comunicación oral en los estudiantes de la educación básica secundaria en Colombia.

Entendiendo que la expresión oral de una lengua se constituye como un instrumento por medio del cual los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p.21) es necesario que estos alumnos fortalezcan la capacidad de expresarse idóneamente, y para ello, es importante trabajar de forma progresiva, incorporando nuevos recursos y estrategias que la potencien. Por tal motivo, se reconoce entonces el cortometraje como una herramienta didáctica que, al apoyarse con recursos mediadores de lectoescritura, se acerca a un aprendizaje significativo de la oralidad en el alumnado y se aleja de los ejercicios tradicionales de memorización y recitación.

Problematización

Contexto del problema

En el aula, la habilidad oral facilita la comunicación y fomenta la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes. Fortalecer dicha habilidad apoya también otros criterios, ya que coadyuva en el planteamiento de opiniones, la resolución de dudas, la formulación de interrogantes y la comunicación respecto a lo que entienden y conocen los estudiantes (Bohórquez y Rincón, 2018). Sin embargo, diversos factores obstaculizan el desarrollo de este recurso comunicativo, como lo son el pánico para hablar en público, la dificultad para comprender ciertas textualidades o la forma en que se programan y ejecutan las actividades de clase. Por este motivo, se llevó a cabo un trabajo de investigación-acción, integrado en las asignaturas Práctica Pedagógica I y II, para analizar dicha problemática que

incide en el acto comunicativo. Esta pesquisa se realizó en una institución educativa pública ubicada en el sector de Floridablanca, Santander, en el marco de las asignaturas de Lengua Castellana y Plan Lector, con un grupo de treinta y ocho estudiantes de sexto grado, de entre los once y doce años.

A través de la observación registrada en los diarios de campo, se identificaron dificultades en la expresión oral de los alumnos, lo que evidenció la necesidad de fortalecer estas habilidades para cumplir cabalmente con el objetivo pedagógico del grado sexto, en cuyo seno se encuentra la adquisición integral de competencias en lengua materna. En este sentido, y de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los estudiantes de sexto a séptimo deben conocer y utilizar algunas estrategias argumentativas que posibiliten la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas (p.36), se hace imperativo diseñar actividades pedagógicas que las fomenten y consoliden. Asimismo, es preciso recordar que la lectura y la escritura constituyen procesos esenciales en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, pues son acciones complementarias e inseparables (Garrido, 2004), en conjunto con la oralidad. Esta interrelación implica que, para lograr un aprendizaje significativo, las actividades que se implementan en el aula deben integrarse como elementos que propicien el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

La relación entre la problemática identificada y los resultados del diagnóstico ejecutado permitieron la implementación de una secuencia didáctica que incorporó herramientas multimodales para mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo de la oralidad. La multimodalidad está compuesta por discursos que combinan diversos recursos semióticos para producir significado; estos pueden ser lingüísticos, sonoros

o visuales y, en conjunto, configuran un engranaje de sentido singular (Forte y Flax, 2022). En la intervención desarrollada, se propuso la inclusión de diversos géneros, subgéneros y formatos textuales, como el pódcast, el audiolibro, la historieta, el cómic y el cortometraje, junto con actividades enfocadas en la oralidad, la lectura y la argumentación para fortalecer y solventar dicha problemática.

Sin embargo, después de algunas semanas de intervención, se optó únicamente por la implementación del cortometraje, pues esta mediación estratégica y multimodal propició mayor interés en los estudiantes y favoreció una mayor interacción en cuanto a la oralidad durante las sesiones de clase. Como resultado, los alumnos participaron en los ejercicios propuestos, realizaron comentarios, respondieron preguntas, cuestionaron hechos de la narración sobre las textualidades abordadas en clase y demostraron mayor comprensión de los textos por los que fueron interpelados.

De esta forma, y según lo evidenciado, el cortometraje no solo se convirtió en una mediación didáctica idónea, sino que también permitió que el alumno se expresara con mayor facilidad y propiedad, favoreciendo incluso los procesos de comprensión. Cada uno de los textos multimodales empleados se erige, así, en una herramienta que permite integrar tanto el contenido del texto como el análisis del mismo mediante la activación de diferentes habilidades discursivas (Hoyos Hoyos, M.L et al., 2020). La inclusión del cortometraje en el aula permitió que los alumnos fortalecieran sus prácticas orales por medio de la integración de diferentes sistemas sígnicos — gráfico, sonoro y lingüístico—, trasunto que mostró una mejor interpretación del mensaje, lo que a su vez concedió mayor fluidez en la expresión oral. De esta manera, se confirmó que cuando se propicia una articulación de recursos

comunicativos desde el cortometraje, el alumno puede alcanzar una comprensión más eficaz de las ideas centrales del texto y así consigue comunicar o expresar sus comentarios con propiedad y claridad.

Pregunta de investigación

Con todo lo expuesto anteriormente, se plantea el siguiente interrogante de investigación,

¿De qué manera el uso del cortometraje en el aula influye en el fortalecimiento de las habilidades de expresión oral en estudiantes de sexto grado en una institución pública del sector de Floridablanca, Santander?

Justificación

Este proyecto se acredita porque resulta importante fortalecer las habilidades orales en el alumnado debido a que, en la práctica educativa, es común la implementación de actividades que están mayormente enfocadas en los procesos de lectura y escritura. Si bien estas habilidades son fundamentales para el desarrollo académico del alumno, la oralidad propicia y complementa el desarrollo integral de los estudiantes. Como lo asevera Medina, a medida que se avanza en las etapas educativas, la expresión oral va quedando cada vez más rezagada, pues se le otorga menos espacio en el aprendizaje (Medina, 2020). Además, los profesores del área de Lengua Castellana deben fomentar espacios en los que el alumno se enfrente a diversas situaciones comunicativas para poner a prueba sus habilidades discursivas en los diferentes aspectos académicos, los cuales son también de incidencia social.

Por lo tanto, es preciso integrar de manera concreta estas prácticas en el aula, pues resulta pertinente para la academia y para los docentes innovar en los recursos y las dinámicas de clase que componen su ejercicio pedagógico. Así, se superan las prácticas tradicionales,

como la recitación y la memorización, que, al promover un aprendizaje mecánico, limitan la capacidad de los estudiantes para articular sus propios pensamientos. A raíz de esto, la integración de textos multimodales resulta un ejercicio pertinente e interesante dentro del aula de clase, pues en el siglo XXI los alumnos están en constante relación con los medios audiovisuales, al ser una de las dinámicas sociales más recurrentes en su diario vivir. A medida que la sociedad contemporánea evoluciona, en conjunto con las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), los materiales audiovisuales condicionan a aquellos que nacen y crecen rodeados de este tipo de objetos y constituyen buena parte de sus intereses (Ahijado et al., 2020). Por ello, el cortometraje, con su articulación didáctica, permite que el estudiante comprenda de manera más clara el contenido de un texto en específico, lo que media entre la intelección y una mejor expresión de las ideas. Cabe señalar que, en el presente trabajo el término oralidad se refiere exclusivamente a las habilidades en situaciones formales de carácter académico. No se pretende extrapolar las observaciones realizadas a otros ámbitos de interacción oral informal o cotidiana, en los cuales los estudiantes pueden desenvolverse con diferentes niveles de competencia comunicativa.

Capítulo 1. Objetivos

1.1 Objetivo General

Determinar de qué manera influye el uso del cortometraje como herramienta multimodal para fermentar la habilidad oral de los escolares.

1.2 Objetivos Específicos

Ejecutar una intervención pedagógica en la cual se integren estrategias didácticas basadas en el uso del cortometraje para el fortalecimiento de la habilidad oral.

Analizar cómo dicha implementación media en la mejora de la coherencia y el discurso verbal, en conjunto con las habilidades de lectoescritura.

Evaluar críticamente cómo la intervención ejecutada mejoró el desarrollo de las habilidades orales en los estudiantes de grado sexto.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Con el objetivo de identificar investigaciones que hayan contribuido al empleo del cortometraje en el aula o en áreas afines, se realizó una búsqueda en plataformas académicas como la biblioteca virtual de la Universidad Industrial de Santander (UIS), el repositorio de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y Google Académico, incluyendo estudios locales, nacionales e internacionales. Dado que existen pocas investigaciones específicas sobre el cortometraje como medio para fomentar la oralidad, se consideraron otros estudios relacionados con lo audiovisual, proyectos multimedia y las TIC en el aula. Los trabajos recopilados se clasificaron en aquellos que abordan i) estrategias de enseñanza para fomentar la oralidad en el aula; ii) el cortometraje como herramienta pedagógica para estimular el pensamiento crítico; iii) la integración de películas en el aprendizaje de idiomas; iv) el rol de las TIC en el impacto de la comprensión lectora, y v) la implementación de proyectos multimedia en el aula.

Maldonado et al. (2019), en su investigación intitulada Didáctica de la oralidad ¿Una cuenta pendiente?, y llevada a cabo en el sistema educativo argentino, se centran en la enseñanza de la oralidad en el ámbito escolar de secundario, mediante una reflexión crítica sobre su carácter fundamental para la vida social y académica y cómo sigue siendo relegada en las prácticas pedagógicas. Señalan que, aunque este elemento es reconocido por los programas educativos como un área importante, su enseñanza es escasa y se limita a exposiciones orales o la lectura en voz alta. Con base en lo anterior, al no ser trabajada de manera significativa, se convierte en una debilidad para los estudiantes, quienes se ven

expuestos a situaciones incómodas en el momento de expresarse oralmente y, por ende, afectan sus posibilidades de integración social y éxito académico. Dicha investigación, más que validar o desmentir que la oralidad está descuidada en las aulas, busca hacer un llamado a la formación docente, especialmente a aquellos del área de Lengua y Literatura, para que asuman la responsabilidad de propiciar espacios de enseñanza en los que se trabajen y refuercen estas prácticas. En resumen, se invita a repensar las prácticas actuales y a evaluar propuestas para mejorar el abordaje de esta competencia esencial, para que así los estudiantes puedan desenvolverse con mayor fluidez y eficacia en diversas situaciones comunicativas.

Por su parte, Carvajal (2023) plantea, desde la investigación-acción, una secuencia didáctica mediante el uso del cortometraje como herramienta para cualificar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. Esta consistió en siete sesiones en las cuales las estudiantes analizaron diversos cortos, reflexionando sobre aspectos como la significación de los elementos visuales y acústicos y, en general, utilizando esta herramienta como medio para el desarrollo de las habilidades críticas.

Un hallazgo relevante de este trabajo fue que la mayoría de las estudiantes ya tenían una familiaridad con el lenguaje audiovisual dado su consumo de películas y series, lo que facilitó la conexión entre sus intereses personales y las actividades pedagógicas. Además, se observó una mejora parcial, pero significativa, en las habilidades del pensamiento crítico, pues lograron identificar los temas centrales de los cortos y articularon argumentos más estructurados, lo que reflejó un mayor nivel de comprensión y análisis crítico. Se concluyó que el cortometraje, como herramienta didáctica, resulta ser una estrategia efectiva para el desarrollo de dichas habilidades en el grupo de estudiantes.

Asimismo, el artículo *El uso de películas como herramienta complementaria para mejorar la expresión oral del idioma inglés* (Machín, 2023) buscó determinar si la implementación de las películas en el aula, combinadas con actividades diseñadas adecuadamente, podrían suscitar una mejora relevante en la producción oral de los estudiantes de inglés intermedio-avanzado de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco. A partir de ello, se constató que, aunque los estudiantes reconocen el valor de las películas como recursos didácticos y muestran entusiasmo por participar en actividades orales relacionadas con ellas, enfrentaban desafíos en aspectos como la fluidez y la pronunciación. No obstante, con la práctica constante, se evidenció mejoría en su capacidad para expresarse. Además, se determinó que el uso de las películas como herramienta adicional puede ser altamente beneficioso para la mejora de la producción oral en inglés.

En relación con el trabajo anterior, Laserna y Rodríguez (2017), buscaron fortalecer las habilidades en la comprensión lectora de los estudiantes. A partir de un diagnóstico sistemático, diseñaron una propuesta didáctica apoyada en el uso de las TIC, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y fomentar un aprendizaje significativo. La propuesta incluyó talleres interactivos desarrollados dentro y fuera del aula, promoviendo tanto la participación activa como el desarrollo de habilidades de lectura crítica e inferencial.

A lo largo de la implementación se hicieron evidentes varios logros. La motivación de los estudiantes se incrementó considerablemente gracias al uso de herramientas digitales; la aplicación de las TIC permitió que los estudiantes se involucraran de manera más creativa con los textos, produciendo escritos originales y mejorando su rendimiento académico.

Asimismo, los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, como las pruebas SABER 2016, mostraron una mejora en la comprensión lectora, lo que respaldó la efectividad de la propuesta. En conclusión, la investigación demostró cómo la integración de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora puede ser una herramienta eficaz para transformar el proceso de aprendizaje, no solo mejorando el rendimiento académico de los estudiantes, sino también fomentando una actitud más participativa hacia la lectura gracias a la inclusión de las tecnologías digitales. Este antecedente justifica, además, cómo el uso de este tipo de mediaciones puede influir favorablemente en competencias lectoescritoras, así como en la oralidad.

Finalmente, la investigación de Contreras Ospitia et al. 2016, realizada en un colegio de Ibagué, Colombia, involucró a una población de quince estudiantes de sexto grado, para analizar cómo los proyectos multimedia (pódcast, videos y PowerPoint) mejoran la expresión oral en inglés como lengua extranjera. Utilizando una metodología de investigación-acción con enfoque mixto, los investigadores recolectaron datos mediante pruebas diagnósticas, entrevista de grupo focal, observación participante y análisis de artefactos estudiantiles. El estudio abordó problemas como el bajo nivel de competencia lingüística, la falta de confianza y la poca familiaridad con algunas tecnologías. Como resultado, los pódcast permitieron a los estudiantes escuchar y analizar sus producciones orales, promoviendo la autoconciencia lingüística y la autorregulación. Por otro lado, los proyectos de video y PowerPoint facilitaron la integración de elementos visuales y auditivos, lo que incrementó la motivación y la confianza de los participantes al comunicarse.

Todos estos antecedentes justifican la importancia de esta investigación, al ofrecer una visión íntegra sobre el uso de medios audiovisuales, como el cortometraje y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para fomentar el desarrollo de la oralidad y otras habilidades comunicativas en el aula. Cada uno de los estudios revisados aporta una perspectiva única, desde aquellos que proponen estrategias de enseñanza para fomentar la oralidad en el aula, hasta aquellos que utilizan el cortometraje, la integración de películas y la implementación de proyectos multimedia en el aula, puesto que validan la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas actuales e invitan a la exploración de metodologías innovadoras, como el uso de recursos multimodales para potenciar competencias comunicativas en los estudiantes.

2.2 Bases teóricas

A continuación, se encontrarán cinco conceptos fundamentales que sustentan la investigación. Estas bases conceptuales están orientadas a proporcionar el fundamento teórico necesario para estimar integralmente y analizar tanto la mediación propuesta, como la situación enunciativa pedagógica hacia la que está dirigida.

2.2.2 El cortometraje como herramienta didáctica

El cortometraje es una forma de expresión audiovisual que, a pesar de su brevedad, permite explorar y transmitir ideas, emociones o narrativas de manera efectiva y profunda. Vivares (2016) al respecto menciona que El llamado ‘corto’ es una expresión coloquial que designa una producción audiovisual (cinematográfica o videográfica) de corta duración (cortometraje). Su extensión temporal puede estar comprendida entre los 20 segundos (como algunos spots publicitarios) y los 30 minutos” (p.1). Ahora bien, este medio audiovisual

puede emplearse en diversas áreas y asignaturas; de hecho, es un recurso didáctico, ya que en pocos minutos transmite gran cantidad de información de manera entretenida y capta la atención de los espectadores (Floría, 2014). En este sentido, la inclusión del cortometraje resulta ser una estrategia didáctica no solo por su extensión, sino porque al integrar imágenes, movimientos y sonidos permite a los estudiantes explorar conceptos narrativos como la estructura del relato y el desarrollo de personajes; elementos visuales, como las imágenes y los colores; y sonoros, como la música y los diálogos, facilitando la comprensión de temáticas o textualidades. Además, estos elementos audiovisuales contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades orales, puesto que estimula la comprensión y expresión verbal de los estudiantes al relacionar lo visto con lo dicho.

2.2.3 Multimodalidad

La multimodalidad es la interacción y combinación de recursos provenientes de diversos sistemas de comunicación, ya sea el lenguaje escrito, gráfico, sonoro, gestual, entre otros. Según Kress y van Leeuwen (2001), se entiende por multimodalidad el uso de diferentes sistemas sígnicos para la construcción de significados y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos. Desde la pluralidad de lenguajes, se puede reconocer que la comunicación no se restringe a un único sistema, sino que abarca una variedad de códigos que incluyen lo visual, lo sonoro y otros elementos que relacionan un plano de la expresión y un plano del contenido, con el fin de enriquecer tanto la construcción como la interpretación de significados.

Asimismo, los recursos multimodales son una herramienta que el docente puede usar para transmitir sus conocimientos, fomentando la curiosidad de los estudiantes por el entorno

educativo y ampliando las oportunidades para mejorar el desempeño en clase. Por lo tanto, es crucial identificar esos recursos y determinar cuál es el más efectivo para los estudiantes (Nonato y Peña, 2017). Así pues, resultan ser una estrategia didáctica fundamental en el aula, dado que no solo se vinculan con los intereses del alumnado, sino que también funcionan como un elemento motivador para la realización de sus actividades académicas, promoviendo así un aprendizaje dinámico y participativo.

2.2.4 Oralidad y habilidades orales

La oralidad es una manifestación esencial de la comunidad humana que trasciende su función expresiva para convertirse en un medio relevante de interacción, socialización y construcción de significados. Según Rodríguez (2011), se constituye como una de las manifestaciones cruciales de la expresión y comunicación humana; como una efectiva mediación para la interacción y socialización, así como un mecanismo para arraigar tradiciones, valores y conocimiento. Su carácter efímero y dinámico la convierte en un medio adaptable, capaz de ajustarse a las necesidades de los hablantes. Asimismo, esta resulta ser relevante en el desarrollo cognitivo, ya que facilita la expresión de ideas, el análisis crítico, entre otros aspectos clave para la resolución de problemas y la construcción de conocimiento.

En el ámbito educativo, la oralidad adquiere un valor particular al fomentar la expresión de emociones, incentivar la reflexión y enriquecer los procesos de aprendizaje, tanto individuales como colectivos, por lo que debe fortalecerse como una habilidad que contribuya al crecimiento integral del alumno en distintas áreas del saber. Bautista et al. (2024) amplía esta visión al señalar que la oralidad va más allá. Por todo lo anterior, es necesario abordar la oralidad no solo como un recurso práctico, sino como una herramienta

que contribuye a las interacciones sociales, al desarrollo personal y académico. En el ámbito académico ayuda a entender, aprender, preguntar y resolver dudas gracias a la comunicación asertiva con los demás compañeros y con el docente. Por esta razón, integrar actividades asertivas resulta ser una opción adecuada para fortalecer la habilidad oral y para brindar recursos a los estudiantes que les faciliten una mejor competencia comunicativa en distintos ámbitos de su vida.

2.2.5 El comentario oral

Un comentario es una expresión o valoración personal sobre algo en específico, ya sea una obra, una situación, un texto o una temática puntual. Este género puede presentarse de manera oral o escrita y su propósito es brindar una opinión, juicio o análisis, que puede ser tanto positivo como negativo. Hassar (2015) señala que “el comentario de un texto es un ejercicio orientado a plasmar por escrito o de forma oral todas las claves que permiten la comprensión plena de un documento” (p.27). Considerando lo expuesto, en esta investigación se ha abordado el comentario desde la dimensión oral, ya que, a través de él, los estudiantes no solo evidencian su capacidad de comprensión sobre los textos tratados, sino que también permite observar sus habilidades para articular y exponer ideas de manera coherente y efectiva en una interacción verbal.

En este sentido, el comentario oral se convierte en un recurso clave para el desarrollo de competencias comunicativas, promoviendo la escucha activa, la capacidad de argumentar de manera efectiva, la exposición de puntos de vista y el fomento de una participación activa en el aula. En resumen, por medio de este género no solo se refleja la capacidad crítica y

analítica de los estudiantes, sino que también se favorecen las habilidades de expresión oral tanto en el entorno académico como social.

2.2.6 Pensamiento discursivo

El pensamiento discursivo es una forma de razonamiento que se manifiesta a través del uso del lenguaje para analizar, argumentar, interpretar y construir conocimiento. Este tipo de pensamiento permite a los individuos desarrollar una comprensión más profunda de la realidad al vincular ideas, cuestionar supuestos y comunicar significados de manera coherente y reflexiva. En el ámbito educativo el pensamiento discursivo se relaciona estrechamente con la capacidad de los estudiantes para interactuar con los saberes, establecer diálogos significativos y sostener argumentos fundamentados en diversos contextos comunicativos.

Es el pensamiento discursivo o lógico verbal, el cual permite al ser humano, a través del lenguaje, trascender la percepción sensorial directa del entorno, identificar relaciones complejas, construir conceptos, elaborar conclusiones y abordar la resolución de problemas teóricos avanzados (Luria, 1985). Sin embargo, en muchas aulas aún predominan prácticas pedagógicas centradas en la reproducción de contenidos, tales como la transcripción literal de textos y la memorización mecánica de información. Estas actividades, aunque pueden cumplir funciones operativas, tienden a restringir el desarrollo del pensamiento discursivo al relegar al estudiante a un rol pasivo. En lugar de fomentar el análisis, la reflexión y la elaboración personal del conocimiento, se refuerza una visión del aprendizaje como acumulación de datos, lo que limita la capacidad crítica y expresiva del alumnado.

2.3 Marco legal

Para el desarrollo de esta propuesta investigativa, que involucró la implementación de una secuencia didáctica, fue necesario fundamentarse en los documentos y normativas establecidos en el sistema educativo colombiano. En este marco, se tomaron como base los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Lineamientos Curriculares. La idea que impulsó la creación de los lineamientos y los estándares fue el propósito de superar los enfoques tradicionales centrados en la memorización, para promover una pedagogía que ayude a los alumnos a comprender los conocimientos y utilizarlos de forma efectiva, tanto en la escuela como en otros ámbitos de su vida (MEN, 2006).

Por otro lado, desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el aula se piensa como “un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales” (MEN, 1998, p. 18); es decir, el salón de clase es un espacio en el cual el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento a partir de la interpretación, el diálogo, la reflexión, la discusión y el análisis de diferentes manifestaciones del lenguaje con el fin de dejar de lado la sola transmisión de contenidos y propiciar el aprendizaje significativo y en sociedad. En este sentido, desde los Lineamientos también se entiende el aula “como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales” (MEN, 1998, p. 18).

En cuanto a la creación y producción cinematográfica colombiana se refiere, esta está bajo la regulación de la Ley 814 de 2003, legislación parcialmente reglamentada por el Decreto 352 de 2004. Reuniendo porcentajes de participación económica, artística y técnica

establece los parámetros para determinar la duración del cortometraje en el ámbito nacional tenga una duración máxima de setenta (70) minutos en pantalla de cine o de cincuenta y dos (52) minutos para otros medios de exhibición y duración mínima de siete (7) minutos. (Artículo 15, Decreto 352 de 2004) En conclusión, los marcos legales y normativos citados han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación, proporcionando un sustento legal necesario para la implementación de la propuesta. Estos han sido, por tanto, la base por la cual se ha estructurado y justificado el trabajo investigativo, asegurando que se enmarque dentro de las normativas vigentes y los objetivos pedagógicos del sistema educativo colombiano.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación llevada a cabo es de tipo cualitativo y se trabaja a partir de la metodología de investigación-acción. Desde la perspectiva educativa, la investigación-acción es “una forma de estudiar, de explorar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada” (Suarez Pazos, 2002). Los eslabones de esta investigación están estructurados a partir de i) la fase de observación, que consiste en la recolección de datos sobre la población y las problemáticas identificadas; ii) la fase de planificación, cuyo objetivo es definir las acciones a llevar a cabo, basándose en los datos obtenidos durante la observación; iii) la fase de acción, caracterizada por la implementación de la planificación, con el fin de promover una mejora o cambio, y finalmente, iv) la fase de reflexión, que permite evaluar el resultado a partir de una mirada crítica.

Además, la investigación-acción educativa implica un conjunto de actividades realizadas por el profesorado en sus aulas con el propósito de mejorar su práctica, los programas educativos y las políticas de desarrollo. Como consiste, principalmente, en identificar estrategias, implementarlas y evaluarlas mediante la observación y reflexión —lo que permite ajustar y optimizar sus resultados (Latorre, 2003)—, esta pesquisa se orientó directamente a partir de lo descrito.

3.2 Población y muestra

La población estudiada corresponde al grado sexto de un colegio público ubicado en Floridablanca, Santander. El grupo está conformado por treinta y nueve estudiantes, de los cuales siete son repitentes; el 41% de la población es femenina y el 59%, masculina. Sin embargo, se presentaron cambios respecto a la población estudiada, pues hubo deserción académica de dos alumnas por cancelación del año escolar.

Por medio de un análisis poblacional mediante encuesta se indagó sobre el número de estudiantes, el género, los gustos literarios, los formatos textuales de preferencia, los hábitos de lectura y la capacidad para expresar ideas en público. Se pudo evidenciar que en la población estudiada predominan los estudiantes de once años, representando el 26%. En relación con los estratos sociales, la mayoría pertenece al estrato 2, con un 31%, seguido por un 27% de estudiantes del estrato 3 y un 4% del estrato 1. Basándose en el análisis, se tomó una muestra de 10 alumnos para el análisis de su progreso en las habilidades orales. Entre los estudiantes seleccionados se incluyeron repitentes, quienes, a pesar de sus dificultades previas en la asignatura de Lengua Castellana, mostraron una notable evolución en sus habilidades discursivas.

Además, se tuvieron en cuenta a aquellos alumnos que, aunque inicialmente se mostraron desinteresados en participar en las actividades, con el transcurrir de las clases mostraron una actitud más receptiva y una disposición positiva hacia los ejercicios de clase. De igual manera, se tomaron en cuenta aquellos estudiantes que desde el inicio de la investigación demostraron un alto compromiso e interés por participar en las actividades propuestas, brindando sus opiniones y comentarios de manera constante. Con estos criterios se aseguró, además, una pluralidad en la muestra para evitar incurrir en sesgos analíticos o en el facilismo de examinar únicamente los casos de estudiantes que demostraron un desempeño sobresaliente desde el inicio de la intervención.

3.3 Fases, técnica e instrumentos de recolección de datos

3.3.1 Taller de saberes previos

Se implementó un taller de cuatro horas, dividido en dos sesiones de clase, con el objetivo principal de identificar las falencias presentes en el alumnado. Durante el taller, se llevaron a cabo prácticas de lectura, en las cuales los estudiantes debían responder a preguntas relacionadas con la textualidad, lo que les permitió reflexionar sobre el contenido y poner a prueba sus habilidades discursivas. Así mismo, se incluyeron ejercicios en los que los debían crear finales alternativos con el fin de fomentar la creatividad y la comprensión textual. Mediante esta prueba, se pudo comprobar que el área a reforzar eran las habilidades de expresión oral, pues era una de las dificultades que más prevalecían en los alumnos durante la intervención.

Por tal motivo, resultó ser una herramienta necesaria para la recolección de datos, dado que el propósito del diagnóstico educativo no se restringe a identificar y corregir las

limitaciones de los estudiantes, sino que implica un enfoque pedagógico renovado que busca proponer orientaciones e intervenciones que no sólo aborden las áreas con falencias para su mejora o recuperación, si no también aquellas que no presentan deficiencias, con el fin de potenciar o prevenir posibles problemas futuros (Castillo y Cabrerizo, 2005). En este sentido, este instrumento permitió obtener de manera clara y precisa la información necesaria para determinar el punto de partida y las competencias a trabajar con los alumnos en cada intervención que se ajustó a las características particulares identificadas en el curso.

3.3.2 Diarios de campo

El diario de campo es un instrumento para recolectar datos sobre el alumnado e identificar las problemáticas más relevantes en el aula. Es una herramienta para registrar información de manera organizada y estructurada, utilizando diversas técnicas de recolección de datos, por lo cual el uso fue idóneo durante la fase de diagnóstico. Su objetivo es conocer la realidad, profundizar en la situación estudiada, dar continuidad a la investigación e intervención, y contar con datos para evaluaciones futuras (Obando, 1993). Para esta investigación, se empleó un enfoque de observación participante y se realizaron registros semanales en diarios de campo durante un periodo de once semanas, en el área de Lengua Castellana, con el grupo de sexto de una institución educativa de Floridablanca (Colombia). Las observaciones se ejecutaron los jueves y viernes, en el horario de 10:30 a 12:30 p.m. A lo largo de este periodo, se documentaron detalladamente las actividades, evaluaciones e intervenciones que tuvieron lugar en el aula.

Además, se registraron aspectos clave como el comportamiento de los estudiantes, su participación en las actividades y las dificultades o falencias que surgieron a medida que

avanzaba el curso académico. El diario de campo estaba estructurado en siete ítems, clasificados en i) datos generales de las practicantes, ii) observación descriptiva de lo sucedido en el aula, iii) fundamentación teórica, iv) relación entre la teoría y la práctica enfocada en la problemática identificada, v) valoración de los avances de los alumnos, vi) referencias y vii) anexos. Este enfoque permitió obtener una visión integral del desempeño del grupo, así como identificar áreas críticas que requerían intervención o seguimiento (P1, apéndice A).

3.3.3 Encuestas

Si bien para esta pesquisa se partió de la dificultad encontrada en los diarios de campo durante la observación, también fue necesario recolectar información mediante una encuesta. El tipo de encuesta diseñada es de tipo semiestandarizada directa con preguntas de orden mixto. Esto, teniendo en cuenta que la encuesta debe ser elaborada atendiendo al diseño investigativo, en correspondencia con el problema, la hipótesis, las categorías, variables e indicadores definidos y el marco teórico que sustenta dicho diseño (Simons, 1998). En esta empresa, los interrogantes estuvieron estructurados en tres fases: i) datos generales, que daban cuenta del género y los hábitos literarios; ii) preguntas sobre prácticas literarias, enfocadas en el gusto por la lectura, preferencias, dificultades y formatos textuales y, por último, iii) prácticas de expresión oral, enfatizadas en aciertos y desaciertos en cuanto a dinámicas de participación en el aula (P2, apéndice B).

Capítulo 4. Resultados

En este apartado, se presentan los resultados de la investigación a partir del análisis obtenido por medio de la implementación de estrategias didácticas planificadas para solventar las

dificultades identificadas en el grupo de estudiantes referentes a sus procesos de expresión oral. Esto se realizó mediante un enfoque cualitativo de los datos recopilados antes, durante y después de cada una de las intervenciones propuestas en la planificación, para lo cual se construyeron cinco categorías divididas en i) implementación y estrategias de enseñanza para la oralidad, ii) análisis del rendimiento de los estudiantes, iii) coherencia y orden del discurso, iv) la fluidez en la expresión y la ausencia de muletillas. Esto permitió evaluar cómo y en qué sentido el uso del cortometraje en el aula fortaleció las habilidades orales de los estudiantes.

4.1 Expectativas lectoras de los estudiantes

La información recopilada a través de la encuesta evidenció una disposición positiva hacia la participación en actividades teatrales⁵. El 51% de los estudiantes indicaron que asistirían y participarían en una obra de teatro⁵ realizada en la institución (P3, apéndice C). Las razones brindadas por los estudiantes reflejaron entusiasmo y experiencias previas positivas, como se evidencia en expresiones como: “Sí, en mi antiguo colegio me encantaban las obras”, “Sí, para aprender sobre las palabras y la actuación”, “Sí, me gusta mucho actuar”, entre otras. En la pregunta relacionada con la pertenencia a un grupo de teatro⁵, nuevamente el 51 % manifestó que estaría dispuesto a formar parte, mientras que el 49 % respondió de forma negativa (P4, apéndice C). Entre las razones de los estudiantes que no participarían, se destacaron factores asociados al temor escénico, la autopercepción de habilidades y la

⁵ Se mencionaron preguntas relacionadas con el teatro, dado que este constituye una herramienta que favorece el desarrollo de múltiples habilidades, como la oral, escrita, corporal y lectora. Asimismo, el uso del teatro permite captar el interés del estudiantado hacia la lectura de textos diversos, vinculados con situaciones de la vida cotidiana que pueden ser representadas en una obra teatral.

ansiedad, con afirmaciones como: “No, me da miedo hablar en público”, “No, no soy muy buena actuando”, “No, me ganarían los nervios”.

En cuanto al interés por la lectura, también se observa una ligera mayoría favorable. El 51% de los encuestados expresó que le gusta leer y que dedica entre dos y cuatro horas semanales a esta práctica (P5, apéndice C). Entre los libros mencionados por los estudiantes destacan: Don Quijote de la Mancha, Peter Pan, Cupido es un murciélago, Cien años de soledad, La culpa es de la vaca, Las aventuras de Huckleberry Finn, El charro negro y La llorona. No obstante, el 49% restante expresó desinterés por la lectura, argumentando que les resulta aburrida o poco entretenida. Comentarios como “No, leer me aburre” o “No me gusta” permitieron identificar posibles factores personales, como la falta de habilidades lectoras, o contextuales, como la escasa incorporación de recursos multimedia o materiales poco atractivos para sus intereses (P6, Anexo C).

En relación con las dificultades lectoras, el 58% de los estudiantes indicó que, en ocasiones, les cuesta comprender los textos (P7, apéndice C). Las causas más mencionadas fueron: el desconocimiento del significado de algunas palabras, la complejidad del lenguaje utilizado o la falta de interés, como se refleja en afirmaciones tales como: “Me equivoco en palabras complicadas”, “No entiendo la forma de expresar el lenguaje en pasado”, o “Me da pereza”. Por otro lado, el 21 % de los encuestados señaló no presentar dificultades al momento de leer un texto. Finalmente, el 63% de los estudiantes reflejó una preferencia de los alumnos por los medios audiovisuales como formato de lectura (P8, apéndice C), dado que para ellos resultan interesantes este tipo de recursos. Los estudiantes muestran mayor disposición para aprender, en resumen, más motivación e interés cuando su aprendizaje está

fundamentado en las TIC (Amores & De casas, 2019). Además, no solo por ser una herramienta atractiva, sino porque consideran que es un método que facilita de manera más clara la comprensión del contenido de un texto.

4.2 Caracterización de la situación general

La fase inicial de caracterización de la situación general de la población durante el segundo periodo académico escolar del 2024 evidenció que uno de los ejercicios más recurrentes era la exposición oral, dinámica centrada en recitar de memoria fragmentos de textos asignados. Sin embargo, este método no garantizaba la apropiación del contenido ni el desarrollo óptimo de la oralidad, ya que los estudiantes olvidaban el texto o repetían la información sin comprender su significado, tal como lo afirman los estudiantes mismos: “[...] se continúa con las exposiciones de las leyendas, en este caso Bachué y la creación del hombre. La docente inicia con las presentaciones que fueron designadas por párrafos [...] pasa una alumna, pero la docente la hace sentarse porque se le empieza a olvidar las cosas [...]”, “para esto pasa una estudiante con su cartelera y compartió de memoria una parte de la historia: Bachué y su esposo se convirtieron en serpientes al entrar al agua, y se aparecía ante los indios para darles las gracias o pedirles favores” (PI, Diario de campo, semana 2, sesión 2).

De lo anterior se deduce que estas actividades de expresión oral, al basarse en la repetición, recitación y memorización del contenido, restringían el desarrollo de competencias discursivas esenciales como la estructuración coherente de ideas, la argumentación y la reformulación del conocimiento. La ausencia de estrategias pedagógicas orientadas a la interpretación y a la apropiación significativa del discurso limitaban la capacidad de los estudiantes para construir mensajes con claridad y propósito comunicativo.

Así mismo, otra situación notable en el aula era la escasa comprensión lectora por parte de los estudiantes durante el desarrollo de la guía de trabajo (P9, apéndice D).

A pesar de que el material presentaba un formato estructurado, adecuado y coherente con la información sobre el tema en curso, su uso en el aula se redujo a la mera transcripción mecánica de todo el contenido sin detenerse a leer los textos presentes y los puntos planteados dentro de esta. Lo anterior se evidenciaba al calificar y observar que algunos estudiantes sólo habían realizado la transcripción, omitiendo la parte de resolver las preguntas o ejercicios propuestos. Cassany (2006) señala que la comprensión lectora no solo implica decodificar la información, sino también interpretarla y reformularla, pues son procesos que inciden directamente en la capacidad de expresión oral, ya que permiten la construcción de discursos coherentes y relevantes. De este modo, las falencias que presentan en el desarrollo de la actividad, en muchas ocasiones no se debían a que no sabían resolver los ejercicios expuestos, sino a la falta de lectura por parte de ellos.

Al enfocarse en la transcripción sin reflexión sobre el contenido, los estudiantes no lograban estructurar discursos organizados ni responder preguntas de manera argumentativa “[...] algunos estudiantes copiaron toda la guía, pero no respondieron los puntos. Al entregarles los cuadernos, algunos estudiantes nos llamaron para preguntarnos por qué habían sacado esa calificación, a lo que nosotras les respondemos: les faltó completar algunos puntos, solo los copiaron y no los respondieron [...]” (PI, Diario de campo, semana 4, sesión 1). Cassany (2006) afirma que la oralidad implica estructurar ideas con cohesión y adaptarse a la situación comunicativa; sin embargo, las estrategias observadas no favorecían estos procesos, sino que limitaban la participación y la capacidad argumentativa. Los alumnos se

enfocaron únicamente en copiar el contenido, sin hacer el ejercicio de leer, interpretar y reflexionar sobre los textos o las preguntas planteadas debido a que los estudiantes no abordaron la guía como una herramienta para pensar, sino como una tarea mecánica. Al revisar los cuadernos se observó la transcripción de la guía completamente, omitiendo responder preguntas clave o ejercicios que requieren análisis o interpretación.

El diagnóstico reveló que la expresión oral en el aula no se concebía como una práctica comunicativa auténtica, sino como un ejercicio mecanizado que obstaculizaba la construcción del pensamiento discursivo. La ausencia de actividades que incentivarán la interacción ha restringido la posibilidad de que los estudiantes articulen discursos propios, promoviendo un modelo de oralidad fragmentado y carente de intencionalidad comunicativa. De esta forma, es necesario un cambio en las dinámicas en aula, donde la oralidad sea comprendida como una competencia que demande la integración de la interpretación, argumentación y autonomía discursiva, elementos esenciales para la formación de hablantes críticos.

Durante la fase del diagnóstico, la observación en el aula y la información recolectada en los diarios de campo permitió identificar las dinámicas predominantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de sexto grado. Se evidenció que las estrategias utilizadas no contribuían a la construcción de discursos propios ni la interacción oral significativa. En su lugar, se privilegiaban metodologías basadas en la memorización y la reproducción mecánica de la información, lo que limitaba la capacidad de los estudiantes para argumentar, interpretar y expresar ideas con claridad. Esta problemática ha sido abordada en estudios previos, como el de Gómez (2017), quien advierte que las prácticas de

enseñanza centradas en la memorización afectan negativamente a la seguridad y confianza de los estudiantes al hablar. La falta de actividades para argumentar suscitaba un impacto adverso, pues el miedo al error reforzaba la percepción de que la oralidad es una tarea difícil y poco relevante para el desarrollo académico.

4.3 Estrategias previas al inicio de la intervención

La observación en el aula evidenció deficiencias en la oralidad de los estudiantes, lo que motivó a la implementación de un taller orientado a la inclusión de nuevas estrategias didácticas que permitieran un desarrollo de la oralidad distinto a la forma tradicional de clase. La estructura del taller se diseñó en fases para garantizar una comprensión integral del material trabajado, en este caso, la leyenda “El monte de las ánimas” de Gustavo Adolfo Bécquer resultó ser un recurso literario relevante en la intervención, pues se incorporó el cómic como formato de lectura. El cómic, como instrumento educativo, no solo fomentó la expresión y el desarrollo de competencias comunicativas, sino que también permitió una mejor comprensión de los textos al combinar elementos visuales y textuales. Según Sellars (2017)

El uso del cómic en el aula hoy en día ayuda a motivar a los estudiantes a iniciarse en el mundo de la lectura asociándose a textos sus intereses, además, si se aplica con estudiantes de edades tempranas los motiva a interesarse por la lectura y les dará una mayor adquisición de vocabulario. (p.14)

En este sentido, se constituyó en un recurso pertinente para el desarrollo de habilidades interpretativas y analíticas, pues permitió a los alumnos interactuar con la narrativa a través de una lectura sincrética, en la que convergen códigos de naturaleza verbal y visual.

En la primera fase del taller, se activaron los conocimientos previos de los estudiantes a través de una dinámica grupal con imágenes alusivas a la leyenda. Esta metodología se fundamentó en el concepto de andamiaje de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia del apoyo situacional para la construcción del aprendizaje. Finalmente, la actividad de cierre consistió en la creación de un desenlace alternativo para la historia, lo que estimuló la creatividad y proporcionó una reflexión sobre los elementos narrativos. Los resultados del ejercicio de escritura reflejaron que las producciones de los estudiantes presentaban dificultades en la coherencia y cohesión textual. Se identificaron frases fragmentadas que obstaculizaban la claridad del mensaje, así como el problema de la organización de las ideas. Además, el análisis del vocabulario empleado por los alumnos mostró limitaciones en la variedad léxica y una tendencia a omitir la justificación de sus planteamientos.

Aquel hombre decidió ir al Monte de las Ánimas a buscar aquella banda azul que perdió la prima, pero ella no quería que se fuera porque tenía una noticia muy importante. Lo que la bella mujer quería decir era que ella iba a ser la próxima reina. Aquella noche, la mujer estaba aterrorizada porque soñó que iba a ser la próxima reina y nadie quería que ella lo fuera, entonces el pueblo la quería asesinar. Llegó el primo a salvarla, pero terminó muriendo él. Al otro día, despertó con la noticia de que el hombre estaba a salvo (PI, Diario de campo, semana 10, sesión 1).

En el fragmento anterior, aunque se describe una aparente secuencia de hechos que el estudiante construye como un desenlace, el texto refleja claramente una inconsistencia en cuanto a la historia original. En la leyenda de Bécquer, se establece que quien se adentra en el Monte de las Ánimas durante la noche de los difuntos inevitablemente se convierte en

ánima. En su propuesta, el estudiante introduce nuevos elementos —como el sueño de la prima, su temor y la intervención del primo para salvarla—, lo cual es válido al tratarse de un final alternativo. Sin embargo, dichos eventos no están debidamente justificados ni conectados con los elementos fantásticos del relato original, a pesar de que se les indicó a los alumnos que debían conservar la coherencia con el texto de referencia. Así, se produjo una ruptura narrativa: el hombre logra entrar al monte, regresar, salvar a su prima, salir ileso y evitar convertirse en ánima, sin que haya una explicación que respalde esa resolución. Esto debilitó la coherencia interna del texto, pues se rompieron las reglas del universo narrativo propuesto por el autor original sin ofrecer una construcción lógica que lo sustente.

En este caso, el estudiante no logra justificar el porqué de su final, presentando así una ruptura de elementos místicos dados en la historia que no logran relacionarse coherentemente con el desenlace del texto. Esta dificultad no solo se presentó en los textos escritos, sino también en las intervenciones orales realizadas durante el taller. Además, al analizar las respuestas de los estudiantes en las discusiones grupales, se observó que la mayoría de sus intervenciones consistían en una duplicación de la información explícita del texto, sin una elaboración personal que diera lugar a la inferencia o al análisis crítico. Por ejemplo, ante la pregunta sobre el texto “El ataúd” de Rodrigo Flórez “¿Qué podemos decir sobre el personaje?” los estudiantes respondieron con afirmaciones directas y superficiales: “Era un hombre común y corriente” o “Era un hombre al que le gustaba apostar” (PI, Diario de campo, semana 11, sesión 1). Estas respuestas, si bien correctas en términos informativos, evidenciaron una escasa apropiación del contenido y una dificultad para construir argumentos que vayan más allá de lo explícitamente señalado en el texto.

En conclusión, en esta primera intervención se pudo evidenciar, a través de los breves comentarios de quienes participaban, que expresarse en público no era un ejercicio que se les facilitara, al contrario, antes de participar, siempre dudaban de lo que querían comentar y sus respuestas carecían de fluidez y claridad. Así mismo, se observaron dos grupos marcados dentro del aula: por un lado, un grupo de estudiantes que demostraban una actitud participativa ante las actividades planteadas. Por otro lado, un sector considerable del grupo se encontraban dispersos, no mostraba interés por participar ni compromiso por realizar los ejercicios propuestos.

4.4 Implementación y estrategias de enseñanza para la oralidad

Para dar continuidad a la implementación de estrategias didácticas que favorecieran la habilidad oral, se implementaron algunas sesiones de clase en las que predominara el uso del cortometraje, ya que, en la encuesta empleada en la recolección de datos, se percibió que los alumnos manifestaron una preferencia por los medios audiovisuales. Sin embargo, cabe destacar que este enfoque enmarcó el uso del cortometraje como recurso visual, en procesos de lectura y escritura indispensables en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Es necesario que los niños desde el primer ciclo y a lo largo de su aprendizaje, identifiquen el lenguaje desde actividades integradoras para la comunicación, donde comprendan la expresión oral, la escritura y la lectura en los diferentes contextos sociales (Reyes & De León, 2021). Por ende, a lo largo de la investigación se incorporaron dichas competencias con el propósito de lograr un trabajo fundamentado en procesos significativos y necesarios para la oralidad.

4.4.1 Estrategias de lectura

Inicialmente, se optó por abordar la lectura de textos, ya fuera novela, cuento o crónica, trabajados mediante la lectura en voz alta y guiada, donde por medio de intervenciones y preguntas se direccionaba el hilo de la historia en cuanto a la invitación crítica. Como menciona Garrido (2014), es difícil hacerse lector si no hay alguien que nos acerque a la lectura, que lea y cuente en voz alta, que lea e invite al comentario y a la discusión (p.69). Por esto, los procesos de lectura se llevaban por lo general dentro del aula de clase, para crear un espacio de interacción y análisis colectivo. Era notorio que los estudiantes, en su mayoría, lograban comprender el contenido de un texto hasta el nivel literal.

Para este abordaje, se consideró la lectura de la crónica “La niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos, en la que se narraba la vida de Socorrito Pino, quien estaba destinada a ser odiada por los otros niños. Ante la interpelación de las profesoras hacia los estudiantes sobre la actitud de la niña, ellos respondieron: “tenía problemas dentro de la casa” “Le gusta el niño” “Porque no tiene amigos” “No sé, de pronto era así” (PII, Diario de campo, semana 6, sesión 3).

Esto reveló una interpretación superficial de las textualidades, donde los estudiantes solo se centraban en respuestas simples o demasiado generales, no logrando sobrepasar el nivel literal.

Después de leer, se desarrollaba una discusión o una mesa redonda en la que, a través de una pregunta base, se estimulaba el intercambio de ideas y puntos de vista sobre una situación o problemática hallada en el texto. Acorde con estas actividades, se percibió en los estudiantes la dificultad de opinar con claridad o precisión. Durante una socialización sobre

el capítulo dos de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, se hizo la siguiente pregunta: si el padre Amador, al igual que la mayoría del pueblo, sabe que van a matar a Santiago Nasar, ¿por qué no le cuenta esto a su madre? Estudiantes:

“No sé, dicen que los curas son personas prudentes y no se meten en cosas ajenas”,
“De pronto, él tampoco quería meterse en problemas ajenos”, “Eh, porque se le olvidó o estaba ocupado”, “Eh, yo creo que él de pronto se concentró más atender la llegada del obispo” (PII, Diario de campo, semana 3, Sesión 3).

A pesar de que, los estudiantes fueron capaces de interpretar o suponer razones no explícitas en el texto, no lograron desarrollar plenamente una comprensión crítica que les permitiera cuestionar sus implicaciones sociales, éticas o ideológicas. Esta limitación se puede explicar, en parte, porque —aunque no se aplicó una prueba estandarizada para determinar su nivel de lectura— se infirió, a partir de sus respuestas, que predominaba un nivel de comprensión literal. Esto se evidenció en que sus intervenciones eran respuestas aisladas, centradas únicamente en la información explícita del texto, lo cual limitó la posibilidad de generar una discusión colectiva que promoviera un análisis más profundo de los textos. Cervantes et al. (2017) señalan que, en un nivel literal “el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (p.77), lo cual permite comprender por qué las respuestas de los estudiantes no trascendieron hacia un análisis más crítico.

Las expresiones dubitativas como “yo creo”, “de pronto”, “eh”, entre otras son características propias de la oralidad espontánea. Estos recursos lingüísticos, frecuentes en la comunicación cotidiana, suelen utilizarse para atenuar enunciados o manifestar

incertidumbre. Sin embargo, en espacios académicos donde se espera una argumentación clara y fundamentada, el uso excesivo de estas expresiones puede evidenciar dificultades en la construcción del discurso. En los alumnos esta tendencia revela una falta de precisión y análisis del contenido, lo que refleja cómo ellos no logran sostener opiniones con argumentos sólidos ni profundizan en el análisis propuesto en la pregunta mediada por el docente. En términos generales, la manera en la que los estudiantes se expresaban reflejaba dificultades en la fluidez y claridad.

A pesar de que intentaban participar y ofrecer opiniones, sus respuestas a menudo eran vagas, imprecisas y carecían de una estructura que permitiera la comunicación efectiva de las ideas. Estas falencias se relacionan también con la naturaleza misma del lenguaje oral, el cual, como señala Ong (1987) “Donde quiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido” (p. 16). Esto pone de manifiesto que, si bien la oralidad es la forma primaria y natural del lenguaje, en el ámbito académico se requieren competencias discursivas más elaboradas que permitan expresar ideas con claridad, profundidad y coherencia.

4.4.2 Implementación del cortometraje

Las lecturas que se realizaron a lo largo de la intervención pedagógica fueron intencionalmente propuestas, ya que de cada una de estas había la posibilidad de acceder a un recurso multimodal: el cortometraje. De allí, que la implementación del cortometraje en el aula no se realizó de forma aislada, sino que se presentó como un valor agregado a las lecturas, lo cual propició progresivamente la participación en cuanto a expresión oral de los estudiantes. Así, el plan de acción se desarrolló de la siguiente forma: i) lectura guiada, ii)

conversatorio sobre la lectura, iii) primer acercamiento al cortometraje, iv) interpretaciones de los alumnos, v) visualización final del cortometraje y vi) comentario global sobre la comprensión derivada de ambos recursos.

Algunas de las obras escritas que se incluyeron fueron Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez, El corazón delator de Edgar Allan Poe, El hijo de Horacio Quiroga y No oyes ladrar los perros de Juan Rulfo. En primer lugar, hacer la lectura guiada de los anteriores textos permitió que los estudiantes pudieran tener un rol activo durante la narración, puesto que no se hizo de forma lineal, sino que se buscaba que ellos fuesen partícipes en la construcción de la historia. Como lo señala Ramírez (2016)

La aplicación del modelo de lectura guiada tiene múltiples beneficios en el proceso lector y en la comprensión lectora de los estudiantes, fomenta el uso de estrategias de lectura, forma lectores independientes, promueve el aprendizaje cooperativo y estimula la participación desarrollando la expresión oral. (p.60)

De esta primera y segunda fase, se logró el acercamiento a la idea general del texto, a su secuencia cronológica, a sus personajes y, sobre todo, una participación activa que permitió evidenciar, por parte de los estudiantes, diferentes perspectivas de la obra.

Si bien es cierto que las lecturas son el recurso literario original y se evidenció que cumplieron su función inicial en las primeras dos fases, el cortometraje fue la herramienta multimodal que, gracias al funcionamiento simultáneo proveniente de diferentes sistemas sígnicos –imagen, sonido, lenguaje verbal y corporal– permitió a los estudiantes acceder a otro tipo de recurso que promovió una mejor comprensión del texto leído y conversado en clase.

La importancia del cortometraje radica a su vez en que este, entendiendo también que es una extensión de la obra literaria, exige una delimitación en cuanto a escenas o fragmentos significativos presentados en el audiovisual, lo que logró una mayor efectividad pedagógica, gracias a la densidad de información que el cortometraje consigue desarrollar en el rango de tiempo permitido. Lo que conlleva que la ejecución de las actividades logre un mayor aprovechamiento del audiovisual en los estudiantes. Del primer acercamiento al cortometraje, estos se reproducían y se analizaban mínimo dos veces; después, se realizaban preguntas como ¿qué ocurrió en la historia? ¿Cuál es la actitud del personaje? ¿Por qué actuó de esa manera? Con el fin de conocer y evaluar la comprensión de los alumnos. Seguidamente, se realizaban actividades como “entrevista a un personaje⁶” o mesas redondas donde también se discutía con base en una situación del relato.

En esta fase, se comprobó que las interacciones en el grupo se volvieron más enriquecedoras, ya que los comentarios no solo se limitaban a respuestas breves o superficiales, sino que eran más elaborados y fundamentados en el contenido, tal como se evidenció en un ejercicio de mesa redonda a partir del cortometraje El hijo de Horacio Quiroga: “El papá está nervioso y preocupado porque el hijo no había llegado a la casa a la hora que él le había dicho que tenía que regresar” (PII, Diario de campo, semana 9, sesión 2). Las preguntas no solo evaluaban la comprensión, sino cómo los alumnos elaboraron propuestas desde un punto de vista más profundo gracias a la articulación causal entre las

⁶ Este ejercicio consistía en tomar un personaje principal de la historia, con el fin de realizarle preguntas con base en su desarrollo en el relato. Para esto, se realizaban grupos de mínimo tres alumnos, en el que uno tomaba el rol de entrevistador y los demás el rol del personaje escogido.

acciones de los personajes –los alumnos pueden anticipar consecuencias y reconstruir el hilo narrativo desde una lógica entre lo pasado y lo que podría suceder después–.

Esto es pertinente, ya que una perspectiva multimodal permite integrar el contenido mediante la activación de diferentes habilidades discursivas, facilitando la transformación de un texto en una estrategia que refuerza diversas competencias discursivas en los participantes (Hoyos Hoyos, M.L et al., 2020). Al ser una experiencia distinta a textos tradicionales, los estudiantes reforzaron su capacidad para comprender e interpretar situaciones narrativas complejas, establecieron relaciones causales entre los hechos y expresaron sus ideas de forma más clara y estructurada. También se apreciaron otras intervenciones como: “Me gustó, el final es nostálgico porque el padre cree que lleva a su hijo en los brazos de él, pero en realidad su hijo murió”, “siento que me metí más en la trama y comprendí mejor el final porque acá se ve más claro que verdaderamente el hijo había muerto y que todo era una alucinación del padre” (PII, Diario de campo, semana 9, sesión 2).

El acercamiento de los alumnos al cortometraje posibilitó que ellos aprecien la lectura previa en un formato visual, sonoro y lingüístico novedoso que les permitió una mayor y mejor comprensión. Gracias a una representación audiovisual de los personajes, los estudiantes pueden acceder de forma práctica a una comprensión emocional y discursiva dentro del cortometraje. A partir de esto, se destacó que los estudiantes lograban ahora comentar con mayor claridad, fluidez y precisión, pues al interactuar con el cortometraje se evidenció que había una mejor comprensión de los hechos presentados en el texto.

Es importante destacar que, el interés manifestado por los estudiantes no se debió únicamente a la temática abordada en los textos, sino al modo en que fue abordada la actividad. El

tratamiento didáctico, al incluir un recurso audiovisual que retomaba la lectura previa, facilitó una representación más clara y concreta de los acontecimientos, lo que favoreció la comprensión y el involucramiento de los estudiantes. La posibilidad de ver un formato audiovisual de lo que previamente habían leído permitió que reconstruyeran el sentido del texto con mayor precisión, lo cual se tradujo en una disposición más activa para comentar y participar. A su vez, esto sugirió que el cortometraje no solo era un recurso efectivo para captar la atención, sino que también promovió un ambiente en el que los estudiantes se sentían más interesados por expresar sus opiniones y comentarios y, por ende, un mayor nivel de comprensión redundaba también en una mejor escritura, como se analiza a continuación.

4.4.3 Estrategias de escritura

Durante el proceso de intervención, si bien el eje central fue la oralidad, se incluyeron estratégica y ocasionalmente actividades de escritura que buscaban que los alumnos organizaran sus ideas de manera clara y coherente. Estas prácticas de escritura no solo se concibieron como un fin en sí mismo, sino como un medio pedagógico que fortaleciera la estructuración del pensamiento y la preparación previa para las intervenciones orales. Para esto, se tuvo en cuenta la lectura de *El monte de las ánimas* trabajado en dos intervenciones. La primera solo tuvo en cuenta la lectura textual y elaboración de un final alternativo; la segunda, mantuvo la misma dinámica que la primera, aunque con una variación significativa: implementar el cortometraje como apoyo a la escritura de otro final alternativo, ya con miras a evidenciar mejoras gracias al apoyo de la herramienta multimodal.

En la primera entrega, sin el acompañamiento audiovisual, los relatos grupales presentaron dificultades en cuanto a la cohesión, coherencia y ortografía. Muchos de los

finales se mantuvieron cercanos a la versión original del texto, con pocas transformaciones y un uso limitado de recursos narrativos, por ejemplo:

Primera entrega del grupo uno sin el uso del cortometraje: Beatriz no pudo más con la espera y fue a buscar a su primo. Llegó al monte de las ánimas con la esperanza de encontrar a su primo pero fue todo lo contrario, encontró a su primo muerto lo cual la asustó mucho y empezó a correr, pero los lobos son más rápidos y la alcanzaron.

El texto producido por el grupo 1 evidenció múltiples falencias en el nivel básico de la escritura, como la ausencia de signos de puntuación, repeticiones y escasa variedad léxica. La estructura del relato se mantuvo lineal y demasiado cercana al texto original, lo cual no fue lo esperado, puesto que lo que se buscaba era que produjeran un final diferente.

Primera entrega del grupo tres sin el uso del cortometraje: El primo tuvo miedo para ir por la banda entonces se esperó al otro día que él fue por la banda con miedo de que hubieran zorros, pero se decidió a ir, estaba en el monte, pero pudo recuperar la banda. Luego quiso salir a ver el paisaje pues como él era muy fuerte pues salió después no esperó le aparecieron unos zorros y él no sabía lo mordieron entre tres y lo dijeron herido tiempo después en el funeral llegó la primera y se puso a llorar y con el lloro de la prima el revivió y pasó el tiempo y envejecieron juntos.

En este caso, además de los errores ortográficos, se observan problemas de puntuación, organización lógica de las ideas y una mezcla de tiempos verbales que dificultaron la comprensión del texto. La trama pierde claridad por la falta de cohesión del texto, aunque se introduce un elemento fantástico con la resurrección.

Posteriormente, con la incorporación del cortometraje y siguiendo la ruta de implementación, se observó una mejora general en la calidad de los textos. Esto permitió a los alumnos ampliar su comprensión de la historia, reconocer a los personajes, escenarios, emociones y reimaginar el final alternativo.

Grupo uno y su entrega posterior con el cortometraje: La prima después de un rato no aceptaba que su primo estaba muerto, así que agarró su pañuelo, se colocó su traje y fue a buscarlo. Al principio, aunque tenía temor, se adentró y encontró el cadáver de su primo. Al acostarse, él todavía se tocó un poco; se acercó hacia él llorando. —No puede ser verdad —sus palabras no se entendían, llorando desconsolado. Pero antes de decir algo más, a lo lejos escuchó el reloj que marcaba las 12:00 pm. Se preocupó porque sabía que las ánimas se acercaban. Escuchó varios ruidos y aullidos de lobos, pero cuando se acercaban, las ánimas y los lobos no pudieron hacer nada porque el collar de rubí que le había regalado su primo los protegidos, ya que el collar estaba bendecido con una fuerte magia antigua. Los doctores no pudieron hacer nada, pero ella siempre se sintió acompañada.

Aquí se observa una evolución notable; aunque persisten los errores ortográficos, la relación es más extensa, presenta una mejor estructuración de las ideas y una integración de elementos narrativos nuevos como los recursos fantásticos del “collar mágico”.

Grupo tres y su entrega posterior con el cortometraje: Alonso llegó herido de la batalla al cuarto donde estaba Beatriz y sus primeras palabras fueron: “Aquí tengo la pañoleta”. Beatriz del orgullo abrazó a Alonso. Beatriz salió del castillo, entonces dos lobos pasaron por el castillo. Beatriz del susto gritó: “¡Alonso!” Alonso, cansado,

salió a ayudar a Beatriz y un lobo atacó a Alonso y lo mató Beatriz del susto se agachó y llegó un lobo y le quitó la cabeza.

Este ejemplo mostró un intento por innovar la historia introduciendo un conflicto diferente – la coronación y el rechazo– aunque la estructura narrativa aún requiere trabajo, pues hay repeticiones y problemas de coherencia, también se presenta una mayor intención de construcción de trama.

En términos generales, aunque persistieron dificultades en aspectos como la puntuación, la ortografía o el uso de conectores, la integración del cortometraje permitió una evolución progresiva en la forma en la que los alumnos narraron, reconstruyeron e innovaron los hechos que la historia proponía. Como señala Cassany (1993) “los expertos utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector” (p. 13). Por ende, al abordar la escritura como actividad, el estudiante es consciente de la importancia de elaborar y plantear buenos escritos o argumentos antes de pasar una sustentación o explicación oral.

4.5 Análisis del rendimiento de los estudiantes

Considerando lo expuesto anteriormente, a continuación, se presenta un análisis general basado en una muestra representativa de los 10 alumnos descritos en la fase de población y muestra. Este tiene como propósito exponer de manera clara y argumentativa cómo se evidenció un cambio o mejora en las habilidades orales de los estudiantes, destacando tanto los avances individuales, como los logros en común alcanzados a lo largo del proceso de intervención. El análisis se realizó a través de tres categorías que reflejan el progreso en

aspectos clave de las habilidades de expresión oral, a saber, i) la coherencia y orden del discurso, ii) la fluidez en la expresión y iii) la ausencia de muletillas. Estos indicadores evidenciaron el fortalecimiento gradual de las competencias comunicativas en los estudiantes. Cada uno de los alumnos elegidos para conformar la muestra fue presentado mediante la inicial de su nombre, con el fin de garantizar su anonimato y preservar la confidencialidad en el proceso de evaluación.

Tabla 1

Muestra de estudio

Estudiantes

AS	AJ	JA	DP	MG	SR	DV	GM	VA	AB
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nota. Se presentan las iniciales de los alumnos escogidos.

4.6 Coherencia y orden del discurso

En el caso de los estudiantes incluidos en la muestra, se observó que existía una notable carencia de coherencia y orden en sus intervenciones orales. Los alumnos tendían a ofrecer opiniones que, a menudo, no guardaban una relación clara entre sí o entre las textualidades abordadas. Los comentarios que brindaban se caracterizaban por cambios abruptos de temas o respuestas superficiales, las cuales no lograban integrar adecuadamente la información ni desarrollar un discurso sólido que profundizara en el significado o en la situación del contenido trabajado en clase. De Beaugrande & Dessler señalan que:

La continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante. (1997, p.134)

Al analizar las intervenciones de los estudiantes que hicieron parte de un conversatorio respecto a la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, se reflejó una serie de falencias en la coherencia y en el orden de sus discursos. En primer lugar, se pudo percibir que sus comentarios eran confusos y carecían de una estructura lógica que permitiera al interlocutor seguir el sentido de la información expuesta: AB “Pues que Santiago Nasar como que los engañaba mucho a ellos. Ah, y yo pues sería culpable porque no le diría nada” y VA “Eh, no sé yo pienso que ellos pensaron que los hermanos Vicario no serían pues capaces de hacer como algo así” (PII, Diario de campo, semana, sesión 2). Los comentarios presentados evidenciaron una falta de claridad y conexión entre las ideas. El uso de expresiones como “como que” o “pues” mostraban un discurso impreciso, lo que dificultaba que el mensaje fuera comprendido de manera efectiva.

Además, una posible razón detrás de esta falta de coherencia es que los alumnos, en ocasiones, no se basaban en los contenidos del texto para sustentar sus opiniones, sino que se guiaban principalmente por lo que pensaban o sentían a nivel personal. Por ejemplo: GM “No digo nada pues para no meterme en problemas con los Vicario, no me gusta eso” y JA “Yo sería inocente, pues porque uno tiene que siempre prevenir las tragedias, y pues los problemas no van conmigo” (PII, Diario de campo, semana 4, sesión 2). En estas respuestas se reflejaron afirmaciones personales que no se justificaban dentro del marco de la historia, por lo que se presentaban opiniones incoherentes, demostrando a su vez una tendencia a centrarse en posturas netamente subjetivas que desvinculaban por momentos las temáticas. El problema del discurso subjetivo es que no es fácil de entender ni está bien definido. Una forma de explicarlo es señalando que el discurso objetivo busca eliminar cualquier indicio de

la presencia del enunciador en su enunciado, mientras que el discurso subjetivo pone de manifiesto dicha presencia (Ruiz, 2013).

Si bien, toda opinión o comentario está influenciado por la subjetividad, en el caso de la oralidad académica es primordial que los estudiantes fundamenten sus opiniones en datos, hechos y argumentos provenientes del material o los textos abordados en clase. De modo que esa opinión subjetiva esté respaldada por elementos concretos que otorguen credibilidad y den peso a sus razones. Así, el discurso no pierde solidez; al contrario, refuerza la coherencia y contribuye a una estructura clara y organizada al momento de expresarse. No obstante, con el paso de algunas sesiones y mediante la implementación de estrategias centradas en la lectura, escritura y el análisis de cortometrajes, se pudo evidenciar un cambio significativo en relación con lo anterior. En las nuevas intervenciones se observaba una mayor claridad entre las ideas y una conexión más lógica entre las mismas. Al comentar sobre el matrimonio entre Bayardo y Ángela, VA expresó:

En el texto y en el corto se muestra claro que es un matrimonio que se da por conveniencia. Bayardo tenía mucho dinero y la familia de Ángela no. En esa época no se casaban por amor, sino que los padres buscaban lo que más era conveniente para sus hijos (PII, Diario de campo, semana 4, sesión 3).

Este comentario reflejó una comprensión más profunda del contenido, pues el alumno no solo presentó una idea clara, sino que también ofreció un análisis más coherente que conecta tanto los hechos narrados de la novela como en el cortometraje. Aunque su opinión pudo haberse beneficiado de una estructura más fluida, el alumno presentó las ideas principales que se ajustan al contenido, por lo que su intervención demostró mayor claridad y precisión.

Por otro lado, en un comentario sobre Ángela Vicario, se pudo notar que los estudiantes eran capaces de comentar de una manera más profunda y articulada:

AS: Es raro, porque ella culpa a Santiago, pero en el texto y en el cortometraje dicen que Ángela se reúne con unas amigas y ellas les enseñan algunas artimañas para que finja que es virgen. Entonces, antes de casarse Ángela ya no era virgen, por eso uno puede pensar que está mintiendo (PII, Diario de campo, semana 4, sesión 3).

En este caso, el alumno no solo menciona el contenido del texto y el cortometraje, sino que también reflexiona sobre las implicaciones del comportamiento de Ángela, por lo que no solo repasa los hechos, sino que ofrece una interpretación más profunda y apropiada según los acontecimientos del relato. También, logró establecer una relación lógica entre lo que se presenta en ambos medios, realizando “así” un comentario bien estructurado y fundamentado. Del mismo modo, observaciones como las de DV:

Él se enteró que Ángela no era virgen, entonces él se enojó mucho con ella porque se sintió engañado. Por eso, fue a devolverla a la casa de sus papás, pero después de algunos meses él estaba recibiendo cartas de Ángela, alrededor de diecisiete años, entonces, decidió volver y reencontrarse con ella (PII, Diario de campo, semana 4, sesión 3).

Demostraron que el estudiante logró estructurar su comentario de manera clara, siguiendo una secuencia temporal lógica y utilizando conectores que facilitan la comprensión. En resumen, el contraste entre los hechos, las emociones y las acciones estuvieron bien establecidas, por lo que su discurso se convirtió más fluido y coherente.

Tabla 2**Contraste entre hechos, emociones y acciones.**

<i>Hechos</i>	<i>Emociones</i>	<i>Acciones</i>
DV: Él se enteró que Ángela no era virgen.	DV: él se enojó mucho con ella.	DV: fue a devolverla a la casa de sus papás.

Nota. Se presentan las ideas contrastadas por los estudiantes.

Al comparar la intervención de los estudiantes antes y después de la implementación del cortometraje, se demostró un avance en cuanto a la coherencia del discurso. Los alumnos ahora estructuraban sus ideas de una manera más ordenada y dejaron de lado los comentarios subjetivos para fundamentar sus opiniones en hechos concretos, lo que les permitía ofrecer un punto de vista más profundo y relevante. Además, el uso de ejemplos y la relación directa con los textos y el medio audiovisual lograba que sus intervenciones fueran más comprensibles y articuladas. Empero, es importante mencionar que, aunque el cortometraje ayudó a los estudiantes a mejorar en este aspecto, el fortalecimiento de esta área no puede atribuirse únicamente a dicho recurso, pues como se abordó anteriormente, las sesiones estuvieron mediadas a su vez en competencias de lectura y escritura.

4.7 La fluidez en la expresión

La capacidad de comunicarse de manera fluida es crucial para una expresión oral efectiva, ya que permite que el hablante no solo se exprese con claridad, sino que también demuestre un dominio y una propiedad al momento de hablar. La fluidez discursiva es un resultado complejo e integral que depende de diversas variables, como el conocimiento del hablante sobre el tema que está tratando, el progreso de la narración al incorporar nuevos temas o información, la coherencia o relevancia de lo que se cuenta y la conexión entre las distintas

partes de la narración (Menjura, 2018). Al analizar la muestra de los diez estudiantes, se observó que un principio varios de ellos presentaron dificultades para expresar sus comentarios u opiniones con fluidez. En general, la mayoría brindaban respuestas limitadas, lo que demostró una falta de confianza y timidez al hablar en público, sumado a un conocimiento superficial sobre los temas que se les pedían discutir. Tal como se evidenció en un ejercicio de clase, donde después de trabajar lecturas sobre mitos y leyendas, se les pidió a los estudiantes presentar su punto de vista con base a la pregunta ¿por qué era importante preservar las leyendas indígenas en la actualidad? SR “Pues para mí es importante pues porque podemos conocer la historia de las culturas indígenas” y DP “Eh, es importante preservar las culturas porque podemos aprender pues del pasado, y así preservar el mundo y pues cuidarlo” (PII, Diario de campo, semana 2, sesión 1 y 2).

Al analizar las intervenciones de SR y DP, se pudo observar que ambos, aunque intentaron comunicar ideas importantes sobre la preservación de las culturas indígenas, presentaron ciertos problemas en su fluidez discursiva, lo que limitó la claridad y el desarrollo de sus mensajes. En el caso de SR mostró una repetición innecesaria del conector “pues”, lo que no aportó nueva información e hizo que la expresión se volviera redundante. Con el alumno DP, el uso del “Eh” al inicio de su intervención introduce una vacilación, lo que generó una impresión de falta de preparación o seguridad al hablar. En definitiva, se reflejó una dificultad para articular ideas y construir una narrativa fluida, en la que sus pensamientos se desarrollaran de manera continua y conectada.

Por otro lado, se comprobó que el proceso de memorizar y recitar información tuvo un impacto negativo en este aspecto. Los alumnos estaban acostumbrados a memorizar lo

que iban a decir antes de realizar cualquier tipo de comentario, lo que provocó que sus discursos se tornaran breves y poco elaborados. Al restringir el aprendizaje a la memorización de datos específicos y detallados, se obliga al estudiante a repetir una información fija y sin cambios (Santiago, 2005). Por ende, al olvidar lo que iban a decir, no tenían más que aportar interrumpiendo el flujo de sus intervenciones y dificultando la continuidad de sus ideas. Esto se puso en evidencia en el mismo ejercicio de las leyendas indígenas.

AJ “Preservar la leyenda es importante en el futuro, eh, porque nos habla de nuestros antepasados, tradiciones y culturas que habían antes de las nuestras. Se me olvidó lo otro. Ah, estas se transmiten de generación en generación (PII, Diario de campo, semana 2, sesión 1 y 2).

El uso de “eh” y la pausa cuando AJ olvidó lo que iba a decir fueron indicativos de que la retención de información no era una estrategia adecuada para fomentar un discurso fluido. Este tipo de interrupciones mostraron que el estudiante dependía en gran medida de la memorización, lo que limitó su capacidad para mantener la comunicación de sus ideas. De igual manera, afectó negativamente la precisión del mensaje y la percepción de la audiencia. Por su parte MG menciona:

Yo pienso que los indígenas dejaron conocimientos que poco a poco se fueron perdiendo. (Miró una hoja) Ah, ellos también tenían creencias fuera de la de nosotros, por eso nos debemos meternos y respetar sus creencias, porque nosotros tenemos las nuestras (PII, Diario de campo, semana 2, sesión 1 y 2).

Así pues, también recurrió a un apoyo escrito, lo cual indicó que estaba recitando algo memorizado en lugar de desarrollar el tema de manera espontánea. Esto puso de manifiesto

la falta de propiedad y fluidez en su comentario. Ambas intervenciones evidenciaron que memorizar y recitar no siempre conducía a un discurso fluido y profundo. Aunque las ideas que expusieron fueron válidas, la forma en que las comunicaron resultó limitada por una estructura rígida, que no favoreció una expresión fluida ni el desarrollo de sus argumentos.

A medida que las sesiones avanzaban, mediante las estrategias de lectoescritura y con la proyección del cortometraje en el aula, se demostró que los alumnos eran capaces de desarrollar comentarios más elaborados, dejando gradualmente de lado procesos como la memorización. No obstante, es importante mencionar que este desplazamiento no implicó una eliminación total del recurso memorístico, sino una transformación en su función: la memoria dejó de operar como mecanismo de repetición literal y pasó a apoyar la construcción de ideas propias⁷. Sus intervenciones se volvieron más espontáneas, claras y fluidas, basando la mayor parte de sus opiniones en las temáticas y los textos abordados en clase. Durante una de estas sesiones, en las que se trabajó el cuento y el cortometraje “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, se constató lo siguiente en una ronda de preguntas:

SR: La historia está interesante, el muchacho parece ser una persona perturbadora porque siente deseos de matar al anciano. Además, el hecho de que se obsesione con un ojo y que eso sea lo que lo perturbe le da ese suspenso a la historia (PII, Diario de campo, semana 10, sesión 2).

En primer lugar, la intervención de SR es un ejemplo de cómo el estudiante logró articular sus pensamientos de una manera más clara y elocuente. Su intervención presentó un desarrollo más elaborado del tema, aunque pudo haber sido más detallado en cuanto a los

aspectos psicológicos del protagonista, su fluidez al hablar fue precisa y reflejó una interpretación adecuada del cuento. En el caso DP:

La verdad, el cuento me gustó, sobre todo la parte en la que él intenta ocultar que no es el asesino de la muerte del anciano, pero al final su conciencia fue más grande que le tocó terminar confesando lo que él había hecho (PII, Diario de campo, semana 10, sesión 2).

También se evidenció una mejor fluidez en su comentario. En lugar de limitarse a resumir la trama del cuento, el alumno destacó un aspecto relevante, la lucha interna del protagonista, por lo que demostró tener mayor propiedad y seguridad al momento de hablar. En resumen, ambos fueron una muestra positiva de cómo la fluidez en el discurso se pudo lograr mediante una adecuada comprensión del texto y el apoyo visual de los cortometrajes.

De igual manera, se pudo percibir que, al comprender mejor la textualidad, los alumnos lograban expresar sus ideas con mayor dominio y claridad. A través de la lectura, el alumno llevará a cabo un proceso de análisis y síntesis que le permitirá comprender contenidos y expresar sus ideas y puntos de vista de manera argumentada (García, 2012). El hecho de leer y observar el contenido permitió que los estudiantes interpretaran de manera más detallada y profunda el tema, lo que impactó directamente en la fluidez verbal al momento de comentar sobre cualquier asunto relacionado con el texto abordado. Como se comprobó en el mismo ejercicio de clase sobre el cuento “El corazón delator”, AJ menciona:

Él se intenta mostrar tranquilo para que no lo culpen del crimen, para hacer que los policías no crean que en esa casa él escondió el cuerpo del viejo. En realidad, siento que es un tipo muy astuto, porque se muestra inocente hasta donde más puede. Creo

que en el cortometraje se muestran más claras las actitudes del personaje, pero en el texto también hay más detalles de la historia que ahí no salen (PII, Diario de campo, semana 10, sesión 2).

El alumno mostró una notable capacidad para reflexionar sobre el personaje con base tanto al texto verbal como al cortometraje. Su intervención en este caso no pareció estar estructurada de manera rígida ni repetitiva, lo que sugirió que esta vez no se limitó a memorizar detalles del contenido, sino que logró interpretar y conectar las actitudes del personaje con su propia reflexión crítica. Respecto a MG que realiza la siguiente intervención:

Voy a hablar primero de la historia. A mí me gustó, siento que tiene una trama que atrapa al lector, pues uno está a la expectativa de saber si el muchacho es culpable o no de la muerte del anciano. A mí la verdad, me gustan ambos, porque uno con el texto sabe todo lo que pasa, pero con el cortometraje uno también puede ver algunas escenas de manera más clara. Porque las imágenes en lo personal me ayudan a entender mucho mejor qué es lo que pasa (PII, Diario de campo, semana 10, sesión 2).

Así pues, mostró un análisis más centrado en el impacto que tuvo la trama al ver ambos medios (texto verbal y cortometraje). Además, el hecho de reflexionar sobre cómo las imágenes le ayudan a entender mejor la narrativa escrita, demostró que su discurso se desarrolló con más naturalidad, lo que le permitió construir una intervención más orgánica y clara. En ambas intervenciones, se pudo ver que AJ y MG no recitaron una versión memorizada de lo que habían observado y leído, sino que fueron capaces de elaborar sus

propias ideas, contextualizando y reflexionando sobre el contenido de forma espontánea y fluida.

En resumen, se observó que, a medida que los estudiantes dejaban de lado factores como el temor a hablar en público y la dependencia a la memorización, y comenzaron a integrar estrategias de análisis y comprensión más profundas, su fluidez discursiva mejoró considerablemente. La capacidad de desarrollar ideas de manera más natural y clara no solo enriqueció sus intervenciones, sino que también permitió una mejor conexión entre lo que pensaban y lo que comunicaban. Asimismo, cabe resaltar que, aunque el cortometraje contribuyó positivamente en este aspecto y a pesar de que algunos alumnos manifestaron comprender mejor los contenidos mediante las imágenes, no se puede depender exclusivamente del apoyo visual y descuidar los procesos de lectura. La lectura es un elemento esencial de la competencia comunicativa necesaria para acceder al conocimiento y obtener información. Independientemente de su formato, siempre estamos leyendo, dado que nuestro entorno está lleno de diversos medios de comunicación, y la lectura es clave para comprender los mensajes (Carranza, 2018). En definitiva, la combinación de lectura y el uso adecuado de recursos visuales, como los cortometrajes, junto con una mejor comprensión, favoreció el desarrollo de una expresión oral más fluida.

4.8 La ausencia de muletillas

Una de las dificultades más evidentes durante las primeras intervenciones de los estudiantes fue el uso frecuente de muletillas como “pues”, “eh”, “ah” o “yo creo”. Estas expresiones, al no aportar un contenido real al discurso, interrumpían la fluidez de las ideas y reflejaban inseguridad al hablar. Si bien es cierto, como menciona Grupe (2024) al afirmar que las

muletillas constituyen un conjunto de marcadores discursivos que cumplen diversas funciones en nuestro discurso, por ejemplo, como medio de introducción, como medio de confirmación, como medio para ganar tiempo, como medio de autocorrección y como medio para llenar el silencio, en muchas ocasiones fueron utilizadas como recursos que obstruían el discurso oral de los estudiantes. Si estas sirvieron para ganar tiempo mientras el estudiante pensaba en lo que iba a decir, esto terminaba por afectar la claridad y coherencia de las respuestas.

Tal situación fue recurrente en JA “Yo sería inocente, pues porque uno tiene que siempre prevenir las tragedias, y pues los problemas no van conmigo” y DP “Yo creo pues que sería inocente porque mi conciencia estaría ahí diciéndome que hice algo malo, que por qué no hable y eso. Ah, y pues así no estaría con la conciencia intranquila” (PII, Diario de campo, semana 4, sesión 2) quienes presentaban intervenciones cortas, con poca elaboración y acompañadas de pausas y vacilaciones que interrumpían el hilo de sus ideas.

Con la implementación del cortometraje en el aula, se notó una mejora considerable de la expresión oral. Los estudiantes iniciaron a organizar mejor sus pensamientos y a expresarlos de forma más clara y continua, lo que redujo el uso de las muletillas. Este avance se hizo evidente en sus intervenciones, en tanto que dejaron de depender de repeticiones innecesarias para enfocarse en el desarrollo de ideas completas. Tal como ocurre con los estudiantes JA y DP, quienes mostraron un cambio sustancial en su expresión oral. Como se evidencia en la tabla anterior, al inicio tendían a utilizar muletillas como el “pues” o “ah”; sin embargo, posteriormente lograron expresar sus opiniones sin el uso desmesurado de

pausas, lo que reflejó una mayor seguridad y un avance en la comprensión de las lecturas abordadas en las sesiones de clase.

Tabla 3

No uso de muletillas

JA	DP
A Santiago Nasar lo describían como alguien amable o servicial. Pero tenía actitudes raras o se podría decir que malas con las dos señoras que trabajaban en la casa, ya que en el texto tratan de decir que él era igual que su padre con las empleadas.	El padre no era un médico, pues tanto en el video como en el texto se muestra que él tenía solo algunos conocimientos de medicina. El alcalde lo puso a hacerle la autopsia a Santiago porque en el momento no estaba el médico del pueblo.

Nota. Se presenta el avance en la ausencia de las muletillas.

De esta forma, la disminución de muletillas en las intervenciones orales puede considerarse como un indicador importante en el progreso alcanzado durante la ejecución de la propuesta investigativa, reflejando no solo una mejora en la fluidez del discurso, sino también en un mayor dominio del contenido y una actitud más segura frente al uso de la palabra.

Capítulo 5. Conclusiones

Como resultado del proceso investigativo llevado a cabo, fue posible proponer que el cortometraje como herramienta didáctica y multimodal constituyó una estrategia valiosa y pertinente en su uso educativo para el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes de sexto grado. La intervención realizada permitió evidenciar un cambio notable en estas habilidades orales gracias a la inclusión de recursos audiovisuales y actividades orientadas a la lectura, la escritura y el análisis, logrando así avances visibles en la coherencia, fluidez y claridad discursiva en sus intervenciones. La propuesta pedagógica implementada se estructuró sobre la base de una mirada crítica al modelo tradicional de enseñanza, en la que predominaban prácticas mecánicas como la memorización y la repetición.

Al analizar el impacto del cortometraje en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes, se observó que la integración de este recurso visual, al actuar como puente entre el contenido textual y su expresividad oral, favoreció el fortalecimiento de su expresión oral, y también propició un ambiente participativo. Ya que, al articular el cortometraje después de cada lectura, se evidenció que este recurso multimodal ofrecía nuevas vías de interpretación, facilitando la aprehensión de los contenidos y promoviendo una participación más activa y reflexiva, donde la oralidad fue nutrida desde la comprensión, el análisis y diálogo colectivo. Al principio, los estudiantes presentaban intervenciones orales desordenadas y carentes de una estructura lógica, lo que dificultaba la comprensión de sus ideas. Muchas veces, sus respuestas se limitaban a comentarios superficiales y no fundamentados en los textos, lo que resultaba en intervenciones confusas e imprecisas. Sin embargo, al incorporar el cortometraje como complemento de la lectura y su comprensión, los alumnos empezaron a construir comentarios más organizados, basados en hechos concretos y en un análisis más profundo. Además, se fomentó un aumento en la confianza y la seguridad al momento de participar, lo que llevó a intervenciones más continuas, naturales y espontáneas.

Esto permitió que sus discursos fueran más claros y coherentes, reflejando mayor dominio sobre el tema tratado. No obstante, estos resultados son el resultado de una secuencia didáctica diseñada cuidadosamente para los participantes atendiendo a sus características situacionales, en la que se tomó en cuenta sus gustos, dificultades y carencias. Así, el cortometraje no se limitó a ser un solo estímulo visual, sino que se integró como un eje para unir los procesos de comprensión, análisis, creación y diálogo. Esta integración favoreció no

solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo.

El aula se transformó, por tanto, en un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes se reconocieron como sujetos capaces de interpretar, cuestionar y producir discursos significativos. En términos de impacto educativo, esta experiencia demuestra que el uso pedagógico del cortometraje puede propiciar transformaciones en el ámbito escolar, especialmente en entornos donde la motivación hacia la lectura y la participación oral suelen ser bajas.

Pese a los resultados positivos, es necesario reconocer ciertos desafíos que marcaron el desarrollo de esta propuesta. Uno de ellos fue el tiempo de implementación, lo que dificultó la profundización de algunas estrategias de clase como la visualización de más cortometrajes, actividades grupales o ejercicios de oralidad los cuales podrían haber reforzado aún más los avances. Igualmente, aunque se observaron progresos notorios en la mayoría de los estudiantes, algunos casos mantuvieron dificultades vinculadas al miedo escénico y la timidez. Estos casos, lejos de invalidar los logros, señalan aspectos claves que pueden ser mediados en futuras experiencias pedagógicas.

Finalmente, se podría decir que uno de los mayores aportes de este trabajo de investigación es que abre múltiples rutas para seguir explorando la relación entre la oralidad y la multimodalidad en el aula. Sería enriquecedor extender esta experiencia a otros grados escolares, o incluso a otras áreas donde la argumentación y la expresión oral también son fundamentales, de igual manera, integrar el cortometraje con otros recursos como el podcast, historietas digitales o productos audiovisuales creados para los propios estudiantes,

permitiría fortalecer no solo la expresión oral, sino también habilidades críticas, creativas, entre otras. Además, se presenta una oportunidad para la formación de docentes en ejercicio o en formación, quienes podrían adaptar estas estrategias a sus realidades educativas y contribuir a la enseñanza de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Abril Gómez, R. La voz del estudiante. Una práctica que se construye en la escuela para ganar seguridad en espacios de habla formal.
- Ahijado, S. R., Nicolás, A. M. B., & Jiménez, M. G. (2016). El audiovisual como recurso didáctico en el aula: Creación de dibujos animados con Muvizu. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (13), 80-99.
- Amores Valencia, A; & De Casas Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut áy*, 6(3), 37-49.
- Bohórquez Alba, M. Y., & Rincón Moreno, Y. A. (2018). La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento.
- Carvajal Rueda, M. (2023). Cortometraje y aprendizaje dialógico: desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.
- Carranza, R, L (2018). Factores que determinan la falta de motivación hacia la lectura en estudiantes del grado tercero de la institución educativa (I.E) central del municipio de Saldaña Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo, S; & Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior.
- Cervantes, R. D., Pérez, J. A., & Alanís, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema conalep: Caso Específico Del Plantel N 172, De Ciudad Victoria, Tamaulipas, En Alumnos Del Quinto Semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.

Contreras Ospitia, LH, Charry Garzón, SM, y Castro Garcés, AY. (2016). Desarrollo de la habilidad de hablar mediante la implementación de proyectos multimedia. GIST – *Revista de investigación en educación y aprendizaje*, (12), 8–28. Recuperado de <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/393>

Decreto 352 de 2004 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamentan los artículos 7, 9, 12, 14 y 16 de la Ley 814 de 2003. 4 de febrero de 2004.

De Beaugrande, R., & Dessler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.

EL HASSAR, F. (2015). *El comentario oral como base didáctica en el aprendizaje español* (Doctoral dissertation, University of Tlemcen).

Escuela Normal, N., & de San Martín, G. J. La didáctica de la oralidad.

Ferrando, M. G. (2003). 5. *La encuesta. El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, 105, 167.

Floría Ruesca, P. (2014). Incorporación de los cortometrajes en el aula para educar en valores. Garrido,

F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Grupo Planeta-México.

García, M. (2012). *La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad?*

Recuperado de

https://www.iberomex.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp_ADED_La_lectura_la%20escritura.pdf

Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G. L., & Morillo Puente, S. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales.

Kress G, & van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Routledge.

Laserna Montoya, J. C., & Rodríguez Jiménez, Y. (2017). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediada por TIC en los estudiantes del grado noveno y décimo de la institución educativa Centro de Comercio de Piedecuesta.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción* (pp. 71-78). Graó.

Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Medina Martínez, M. (2020). La importancia de la oralidad en las aulas de Educación Primaria: propuesta didáctica.

Menjura Torres, M. P. (2018). La fluidez discursiva oral: Una propuesta de evaluación integral de la oralidad.

MEN (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. *Bogotá: Delfín*.

MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

Narváez, L. S. P., Caro, R. M. F., Fontalvo, Y. P. V., Martelo, J. D. S. C., & Pérez, Y. M. H. (2020). *El Cómic como Estrategia Didáctica para la Enseñanza de la Lectura*.

Nonato Huertas, E. A., Peña Molina, H. Y. (2017). Recursos multimodales: una estrategia didáctica de enseñanza en el aula.

Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319.

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

Ramírez Martínez, J. (2002). *La expresión oral. Contextos educativos: Revista de educación*.

Ramírez, R. R. (2016). *Lectura guiada y su impacto en la comprensión lectora*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16971>.

Ramos, M. M., & Méndez, M. M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social" Disertaciones"*, 13(1), 97-117.

Reyes, I. P., & De Leon, F. (2021). Importancia del aprendizaje de la lecto-escritura durante la educación básica. *GADE: Revista Científica*, 1(1), 87-95.

Rodríguez, F. V. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160.

Ruiz, S. (2013). *La subjetividad en el discurso*. Semiótica Aplicada.

<https://catedrasemioticaeciunc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/la-subjetividad-en-el-discurso.pdf>

Santiago Rivera, J. A. (2005). Efectos de la memorización en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 49-66.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. M. (2014). Calidad de la Escritura en la Educación Básica. *Documento de trabajo, 1*.

Vivares, J. (2016). El arte del cortometraje.

Apéndices

1. Apéndice A

Ilustración 1

Diarios de campo

<https://drive.google.com/drive/folders/14y9Fw1MjAKxb47-Rmh5AVq6YD8xeRtB7?usp=share>



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA I (PPI)**

2024-1

PROFESORA: DIANA XIMENA SANTOS

REGISTRO DE DIARIOS DE CAMPO

Curso: 6-02	Número de estudiantes que asisten a la sesión: Practicantes: 2 Estudiantes: 38 estudiantes.
Mallerly Lorena Rondón Tobar Leidy Katerine Mogotocoro Covarria	
COLEGIO TÉCNICO INDUSTRIAL JOSÉ ELÍAS PUYANA	

Sesión: Semana 8 sesión 2	Fecha: 26/04/24	Hora: 10:30-12:30
<p>Primera parte de la sesión:</p> <p>Para la clase del Día del Idioma se organizó el salón en círculo, para generar una mayor interacción entre practicantes y estudiantes. Ahora bien, la clase dio inicio con la lectura de la infografía sobre el Día del Idioma y preguntas previas.</p> <p>Practicantes: “Hola, chicos. En cada uno de sus puestos van a encontrar un papelito de colores, ese lo van a guardar para una actividad que vamos a realizar más tarde”, “también van a encontrar una infografía que vamos a leer”, “chicos, ¿ustedes saben cuándo se celebra el Día del Idioma?”, Estudiantes: “profe, el 25 de abril”. Practicante: ¿seguros? Estudiantes: “profe, el 24 de abril”, “no, profe. Es el 23 de abril”, practicante: “Sí, el 23 de abril celebramos el Día del Idioma”, “Pero ahora vamos a saber por qué se celebra ese día”, “¿Quién me quiere ayudar a leer?” estudiantes: “yo, profe”, “¿Sabes por qué se celebra el Día del Idioma? En honor a la muerte de tres grandes autores de la literatura universal: Miguel de Cervantes, William Shakespeare e Inca Garcilaso de la Vega”. (ver anexo 1) Practicantes: “William Shakespeare también es un icono fundamental del día del idioma, pues es considerado el escritor más importante del idioma inglés, y uno de los más célebres de la literatura universal”, “¿ustedes conocen la obra Romeo y Julieta?”, estudiantes: “Sí, profe”, “sí, yo me vi la película” Practicantes: “esa obra es de William Shakespeare”. Estudiantes: ¿en serio, profe? Practicantes: Sí, si ven que es muy interesante conocer sobre la literatura. Practicantes: ¿Ustedes que piensan sobre la importancia de este día? Lorena, ¿para usted porque es importante celebrar este día? Para mí es importante porque nos ayuda a ser conscientes del uso correcto de la lengua, respetando la ortografía, la puntuación y la acentuación. Ahora, Leidy, ¿para usted porque es importante celebrar este día? Yo considero que es importante para recordar y honrar a grandes escritores y obras literarias que han enriquecido el patrimonio cultural de la humanidad.</p>		

2. Apéndice B

Ilustración 2

Encuesta

<https://docs.google.com/document/d/1nuS1oXIOPvWq8va4efrWB18xU32FZG38/edit?usp=sharing&oid=116561592487963583460&rtpof=true&sd=true>

Encuesta para estudiantes



Nombre: _____

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____

Estimado(a) estudiante, en esta encuesta encontrara una serie de preguntas abiertas y de selección múltiple con el objetivo de recolectar datos respecto a las prácticas literarias y la expresión oral que poseen los participantes de esta encuesta. La información recolectada tiene el fin investigativo que contribuirá al trabajo de la asignatura Práctica Pedagógica Investigativa I. La encuesta fue realizada por Mallerly Lorena Rondon Tobar y Leidy Katherine Mogotocoro estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua castellana de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

1: Datos generales

1. ¿Cuántos años tiene?

2. ¿Cuál es su género?

Masculino _____

Femenino _____

Otro: _____

3. ¿Cuenta con una biblioteca personal en casa?

Sí _____

No _____

4. ¿Cuántos libros tiene en casa?

A) 0-5 _____

B) 5-10 _____

C) 10-15 _____

D) Más de 20 _____

¿Qué libros recuerda?

5. ¿Asistiría a una obra de teatro en su escuela si estuviera disponible?

Sí _____

No _____

Tal vez _____

¿Por qué?

6. ¿Le gustaría hacer parte de un grupo de teatro?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

2: Preguntas sobre prácticas literarias

7. ¿Le gusta leer?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

8. ¿Cuánto tiempo en la semana, le dedica a la lectura? (lecturas personales)

No leo entre semana _____

De 2 a 4 horas semanales _____

De 4 a 6 horas semanales _____

De 6 a 8 horas semanales _____

¿Qué lee?

9. Cuando lee ¿tiene dificultades para comprender el texto?

Sí _____

No _____

9. Cuando lee ¿tiene dificultades para comprender el texto?

Sí _____

No _____

A veces _____

¿Qué es lo que considera que le impide alcanzar la comprensión de un texto?

10. ¿En qué formato preferiría leer? ¿Cuál puede ser más agradable para usted?

Formato impreso _____

Formato digital _____

Formato de audio (audiolibros, podcast) _____

Otro _____

¿Por qué?

11. Escriba el nombre de la historia, cuento, novela, fábula o libro que más le guste y explique el por qué le gusta._____

_____**3: Preguntas sobre prácticas de expresión oral****12. ¿Práctica la lectura en voz alta en el aula de clase?**

Sí _____

No _____

A veces _____

13. ¿Le genera temor expresarse en público?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

13. ¿Le genera temor expresarse en público?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

14. ¿Se explica correctamente a la hora de hablar?

Sí _____

No _____

A veces _____

¿Por qué?

15. Cuando lee un texto, ¿puede extraer y comentar las ideas centrales con facilidad?

Sí _____

No _____

A veces _____

¿Por qué?

16. ¿Qué estrategias cree que se deberían implementar para que los estudiantes pierdan el miedo a hablar en público?

¡Muchas gracias por tu participación!

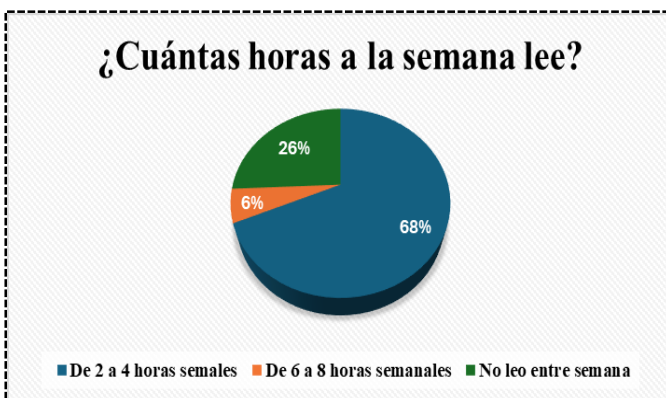
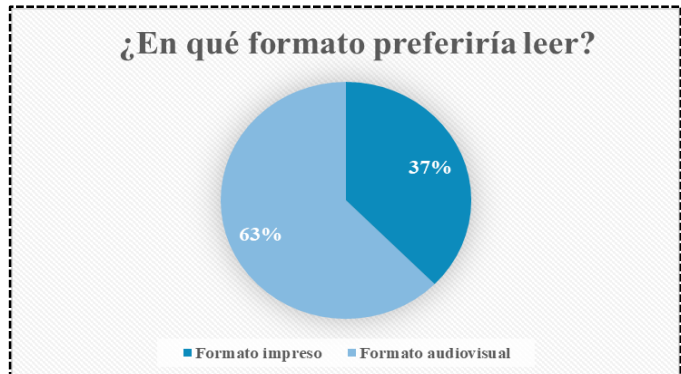
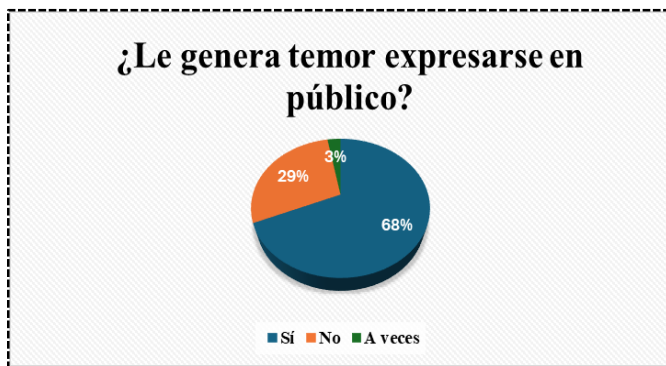
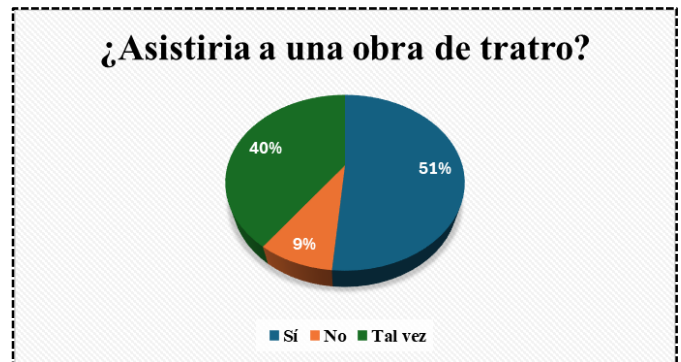
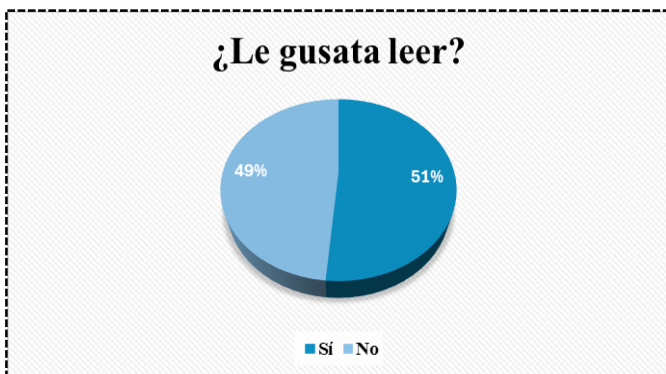
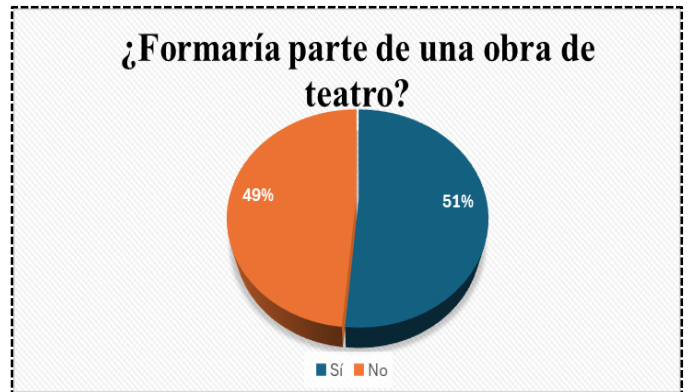
Califique su experiencia al completar esta encuesta



3. Apéndice C

Ilustración 3

Resultado de las encuestas



4. Apéndice D

Ilustración 4

Guía de trabajo

https://docs.google.com/document/d/1S-ZoQiSxm30kA4ZOLCe_EGzKualZZLZUHmhJAcrUg1Y/edit?tab=t.0