



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**El Camino hacia la lectura**

**Las prácticas de la oralidad como posibilidad didáctica**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en educación básica con  
énfasis en humanidades y lengua castellana**

**LEIDY VANESSA RENDÓN CAPERA**

**Asesora**

**Leidy Yaneth Vásquez Ramírez**

**Magister en educación. Línea maestro, pensamiento y formación**

**UNIVERSIDAD**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DE ANTIOQUIA**

**MEDELLÍN**

**2015**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

## Agradecimientos

Quiero manifestar un grande reconocimiento a todas las personas que me ayudaron y me incitaron a hacer posible este largo, arduo, pero gratificante trabajo, que me formó en la experiencia y la reflexión para culminar con lo que es el principio de la vida como maestra.

A mis padres, hermanos y pareja, que siempre estuvieron ahí con sus palabras, sus abrazos, y su mejor energía, no dejándome desfallecer en momentos de angustias y de lucha.

A mi asesora Leidy Vásquez, que en medio de los acuerdos, como de los contrastes, me ayudó a encaminar mis pensamientos e ideas, para construir con sus palabras de sabiduría y experiencia, mi propio aprendizaje, en la reflexión de la práctica para ser una profesional.

A la maestra cooperadora Martha Elena Osorio y las instituciones Universidad de Antioquia, Institución Educativa San Juan Bosco, que permitieron mi desenvolvimiento en ellas, posibilitando compartir y experimentar la educación de la realidad y la posibilidad.

A la Facultad de Educación por formarme, apoyarme y encaminar mi educación, junto a los docentes que pusieron su grano de arena en mi realización como profesional.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

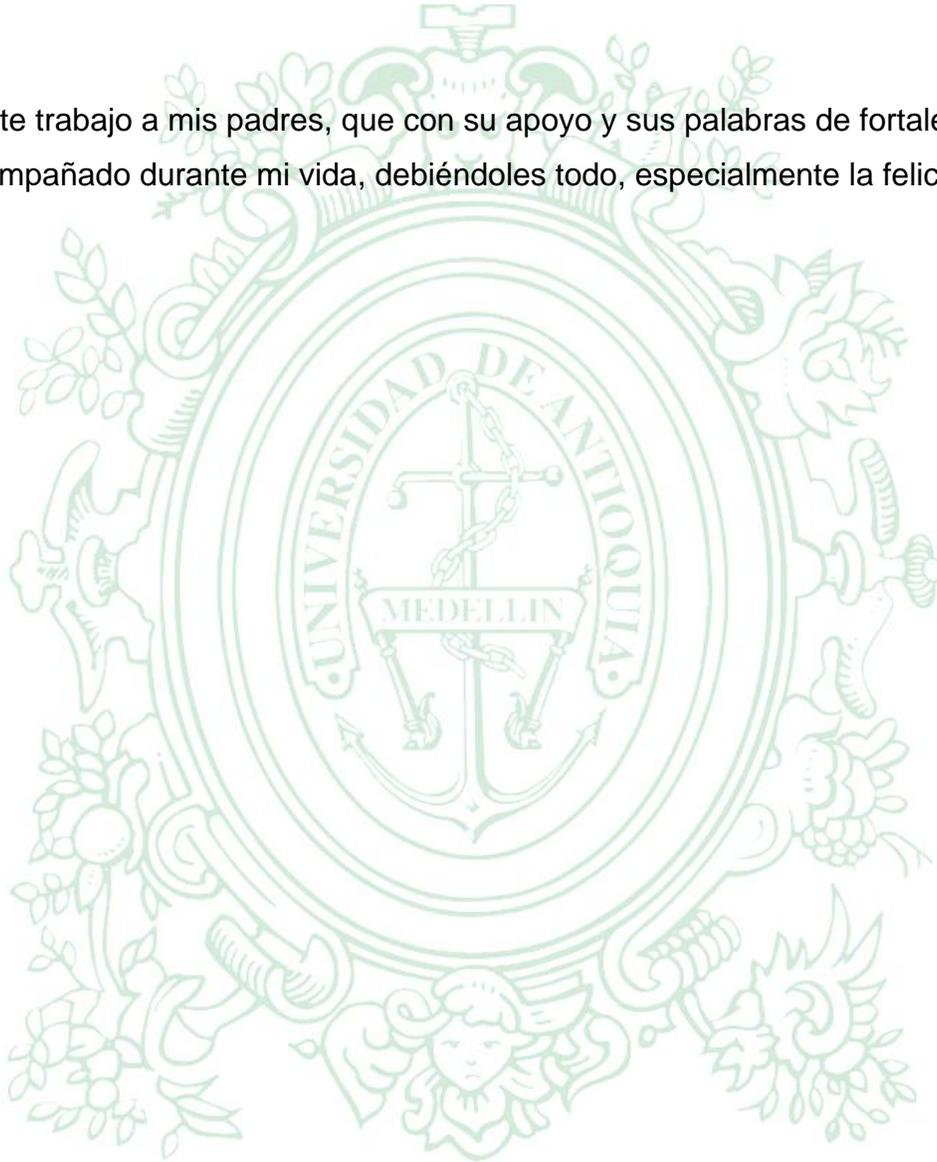


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, que con su apoyo y sus palabras de fortaleza me han acompañado durante mi vida, debiéndoles todo, especialmente la felicidad.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



## Introducción

El presente es un trabajo de investigación de proyecto y práctica pedagógica, en donde se indaga desde el reconocimiento de un contexto educativo específico, guiado por preguntas, cuestiones, hechos del aula que surgen en el camino de la labor de una docente de lengua castellana y de la realidad escolar en relación con la búsqueda de alternativas para pensar el lector en la escuela, pero uno, que se construye desde los procesos orales, con todas las particularidades le caracterice, desde las teorías de la escucha como práctica cultural.

Debo hacer la aclaración que este trabajo en sus inicios fue realizado en compañía con una compañera, Diana Yarce, la cual por asuntos académicos tomó posteriormente otro rumbo, y debí continuar de manera individual, por esto se encontrarán momentos en los que se le mencione, o se hable de este como un trabajo en grupo, y esto no debe desconocerse, ni puede cambiarse, ya que el trabajo hecho no se puede desmeritar, o dejar de lado. Lo correcto es reconocer los momentos en el cual se evidencian experiencias conjuntas y otras en las cual me apersono de mi proceso, que culmina de manera individual.

En el lugar educativo, como en los hechos discursivos, se presentan unas características semejantes, que en el primero se convierten en un simbolismo, para ejemplo, se manifiestan unos niveles de poder que se declaran en el atril, o se humanizan en el diálogo horizontal; en ambos escenarios encontramos a los escuchas que leen al otro, en su habla, en sus gestos, en su ser y su pensamiento.

El aula de clase puesta en la mente como un escenario del discurso, permite ahondar en momentos que allí se dan, pero que pasan por la superficie de la reflexión. Este trabajo expone el aula como el lugar de la lectura y la escucha de manera potente, elegido como escenario para formar al lector, precisamente ese espacio como texto en todas sus dimensiones posibles, como lugar de la palabra y de su lectura.

Para ello se tiene en cuenta la institucionalidad que se rige por el plan de área, el PEI, la propuesta pastoral y la unidad de producción, las relaciones directas en y para con el



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

aula y sus actrices, que fueron estudiantes del grado once de la Institución Educativa San Juan Bosco. Entonces por medio de la observación e interacción en clase, se permite identificar esas situaciones “problemas” en las que se debe hacer énfasis para pensar y reflexionar en torno a las prácticas de aula, en dirección a las posibilidades que se abren en la oralidad para la formación de las lectoras.

La propiedad principal de la investigación es caracterizar una problematización, que se piensa, analiza y posteriormente dará cuenta de una intervención, en búsqueda de un mejoramiento o posible solución de esta; para el caso se ha identificado diversas dificultades en los asuntos que refieren al perfeccionamiento de los procesos que conciernen a la oralidad y que influyen en el desarrollo del pensamiento analítico y profundo de las estudiantes, para ser unas lectoras, que inician el proceso incentivadas por la lectura de la oralidad, ya que ellas se venían presentando unas características de lectura de nivel literal, donde el pensamiento y al expresar sus ideas, no se trasciende más allá de lo superficial; además siempre se expresan buscando solo sobresalir delante de las compañeras en un discurso participativo, que no está cargado de ideas y argumentos válidos para defender su postura.

Como maestra en formación, de lengua Castellana, nace la preocupación por pensar en la formación de lectores, en la institución específicamente, unas que desarrollen una criticidad que se convierta en constructiva para sí mismas y con sus compañeras, que ante esas lecturas se despliegue la reflexión y el análisis, desde sus vivencias y desde el conocimiento del contexto de significación, en relación con el mundo real y, de esta manera, el poder pensar, más allá de lo que sucede en el aula.

El trabajo está regido por el enfoque de Investigación – Acción, allí tres pasos guían el proceso del mismo en el orden que se mencionan: se identifica un problema, se analiza y piensa sobre la situación, para luego intervenir con una posible solución, que en mi caso, se centra en la implementación de una secuencia didáctica que es constantemente revisada, evaluada y puesta en cuestión.



En el primer capítulo, se encontrará una contextualización tanto de la institución, que se menciona en un inicio como “el país de las maravillas” donde todos los referentes iniciales le presentan como un lugar aparentemente ideal, y una contextualización de de lo realizado en el aula, mencionados como esos escenarios discursivos de la vida escolar, donde se partió de la observación y la indagación, obteniendo una primera imagen de la institución, que posteriormente buscando una interacción en el aula, en relación con las estudiantes y sus lecturas, evoca una caracterización. Así luego se generó la problemática en el contexto de la enseñanza de lengua castellana, a raíz de esta contextualización, mencionado como “*palabra callada, escucha sorda, pensamiento coartado*”, estas características incitan a despertar la reflexión sobre cómo se forman las lectoras de esa aula, y como esas lectoras se pueden formar conscientemente en las posibilidades de las practicas orales, para luego plantear unos objetivos a alcanzar, que den un giro o cambio a la literalidad preponderante del aula.

Después, en el segundo capítulo, se buscaron antecedentes en relación con la problemática, “*Antecedentes: Guiones, soportes, exposiciones que vislumbran el sentido de la oralidad en la actualidad*”. Estos permiten abarcar nociones, darle cuerpo y forma a un marco histórico y teórico; conllevan a la definición de conceptos que le dan solidez al problema y a la intervención en el aula de clases, entonces surge de la mano al anterior capitulo, el siguiente, titulado “*La re-significación de la oralidad como práctica*”, correspondiente al marco teórico y conceptual.

El siguiente capítulo es el marco metodológico, compuesto por una caracterización del proceso y una configuración didáctica, que es plan de acercamiento y desarrollo en el aula, todo ello en relación con la búsqueda de un estudiante que se acerque a la oralidad a la manera estratégica, que demuestre sus potencialidades e en la puesta oral y la lectura de la misma de una realidad que ya no solo es escrita, sino hablada.

Finalizando, se hace un recuento de los Hallazgos, nombrado el capitulo como: “*Encuentros con la palabra. Descubrimientos en la práctica pedagógica*”, estos son hechos ocurridos en la práctica docente, que luego se juntan formando conjuntos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

caracterizados por una categoría, que aunque no coincidan exactamente con los del marco teórico, dan cuenta de los sucesos que conforman una verdadera experiencia docente e investigativa, evocando modificaciones no solo de carácter físico sino también mental para corresponder a dicha realidad. Estos finalmente ponen en la mesa, cómo esas categorías que caracterizan el proceso, toman una resignificación en la práctica, conservando su esencia, pero que se adaptan, varían y entrelazan desde la experiencia, pensando en el cambio, el giro, que se da en busca de la solución a la pregunta planteada como “problema”.

Por último están las conclusiones, que muestran de manera general pero concreta, las transformaciones en el ser, y el hacer, pensadas desde la experiencia real, y la puesta en acción desde la reflexión y la posibilidad.

Espero que este trabajo sirva como emergente de pensamiento y reflexión para quienes deseen indagar sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, en busca de diferentes alternativas a las tradicionales, en el ensayo y la posibilidad, en este caso específicamente de cómo los diferentes procesos orales, y las circunstancias del aula, sirven para formar un lector que luego puede transmutarse sobre los diferentes textos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## Tabla De Contenido

Agradecimientos.....	2
Dedicatoria.....	3
Introducción.....	4
1. “En el país de las maravillas”: la institución, los escenarios discursivos de la vida escolar.....	11
1.1 Un retrato de mi vida, memorias anhelos.....	11
1.2 Institución educativa San Juan Bosco, el recinto como moderador.....	13
1.3 El aula, escenario del conocimiento: ¿atril o diálogo?.....	16
1.4 El derecho a la palabra, acercamiento al lector oyente en el aula de clase.....	21
1.4.1 Interacción entre el mundo de las estudiantes y la lectura.....	21
1.4.2 Mover, conmover y comprender: acercamiento a la caracterización de las lectoras.....	25
1.5 Planteamiento del problema de investigación.....	40
Pensamiento y formas de interacción en el aula, delimitando la situación.....	40
Problematización: palabra callada, escucha sorda, pensamiento coartado.....	41
1.6 Justificación: el papel de la escucha en el desarrollo del pensamiento y el sentido de la oralidad.....	43



2. 2. Antecedentes: guiones, soportes, exposiciones que vislumbran el sentido de la oralidad en la actualidad.....47

3. Horizonte conceptual: la re-significación de la oralidad como práctica.....51

    3.1 Didáctica: diálogo entre el conocimiento y el quehacer.....51

    3.2 Re-conociendo al lector: lector del aula, escucha de la vida.....54

    3.3 Retórica para una evaluación formativa.....58

    3.4 Voces y silencios, elocuencia en los discursos del aula.....61

4. Marco metodológico.....65

    4.1 Contexto situacional, las relaciones de interacción que posibilitan la investigación.....65

    4.2 Investigación acción: un enfoque para la reflexión de la realidad.....67

    4.3 Analizando la palabra propia y la ajena.....70

    4.4 Población y muestra: lectoras, escuchas y creadoras de la oralidad, en los grados once.....76

        Apuesta didáctica: una secuencia posible.....78

        Oratoria, el arte de la elocuencia. Lecturas del entorno.....79

5. Encuentros con la palabra. Descubrimientos en la práctica pedagógica.....86

    5.1 Rituales de enseñanza y aprendizaje, moderando la comunicación real hacia unas escuchas de la oralidad.....88

    5.2 Procesos, resultados y seguimiento, una poética de la evaluación formativa.....96

    5.3 Una mirada nueva al lector, ahora también de la oralidad.....103

    5.4 Las maestras: mentoras en el arte de persuadir, moviendo los ánimos mediante la palabra.....111

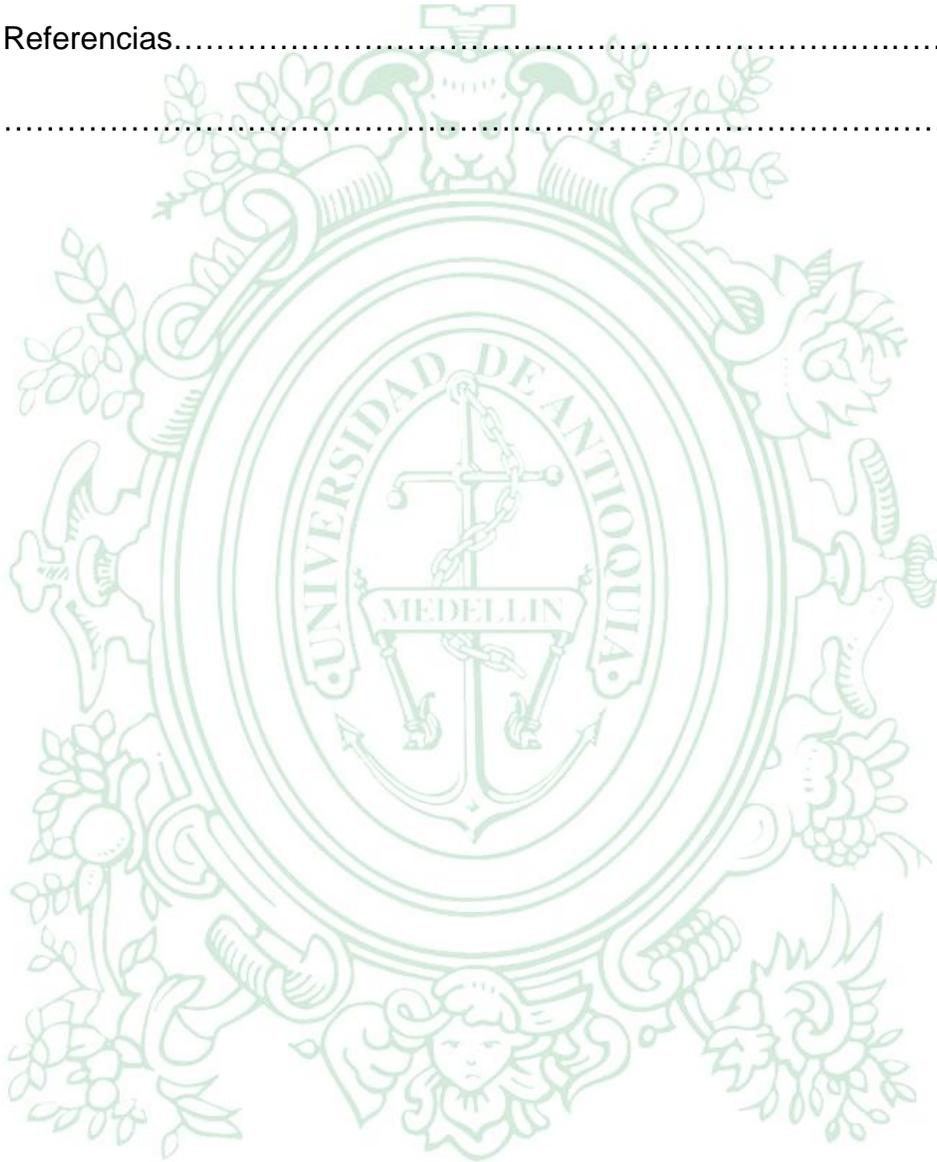
    5.5 Didáctica o del actuar en el aula, para la enseñanza y el aprendizaje.....118



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Conclusiones.....	125
Referencias.....	135
Anexos.....	139



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



## 1. “En el país de las maravillas”

### La institución, los escenarios discursivos de la vida escolar

En el primer momento que entré a la institución, lo pensado es conocer más a fondo sobre su funcionamiento completo, con las intenciones de formar parte de un lugar, como un ser fundamental que se desempeñaría allí, y para eso uno elige documentarse con las diferentes personas que se desenvuelven en la misma. Se recibió información, de la coordinadora, la maestra cooperadora, pero también tuve esporádicas conversaciones con maestras de otros grados, además de algunas hermanas salesianas que dieron sus referentes sobre el lugar y sobre las estudiantes además de sus planes en la educación de las mismas. El atrevimiento de llamarlo “En el país de las maravillas”, así, como se lee con comillas incluidas, es propio y personal, haciendo referencia a la historia conocida, además de la experiencia dentro de la misma institución; es así de esta manera que puedo decir que cuando uno se queda en la mera documentación de entrevistas, y datos superficiales las conclusiones sobre el lugar cambian de manera radical a cuando uno está la mayoría de tiempo en ella, que es en realidad la vida de un maestro. Las hermanas, la coordinadora e incluso algunos de los maestros con los que se dio la oportunidad de una conversación, hablaron de las mejores estudiantes y de la situación académica de las chicas, como si incluso pudieran atreverse a pensar por ellas, además de que las actividades todas eran perfectas, en realidad una excelente presentación de todos los aspectos positivos de la misma. No quiere decir que no los tuviera, sino que como las primeras impresiones son aquellas que marcan la diferencia, no tuvieron en cuenta en sus historias todos aspectos negativos con los que luego va uno encontrándose, que son normales en cualquier institución, aspectos que se fueron topando en el camino con la práctica propia, donde ya no todo fue tan maravillosos y perfecto, sino real. Son los escenarios discursivos de la vida escolar porque en cada momento de la vida uno se está comunicando, solo que ha terminado convirtiéndose en una cotidianidad más que como resultado, termina en la inconsciencia y pasando a la automaticidad del diálogo, de la conversación de la



palabra hacia el otro y para consigo mismos. La vida escolar es dentro del aula, pero también fuera de ella, como el resto de la institución, incluso en la calle misma, todo está educando de cualquier manera.

### **1.1 Un retrato de mi vida, memorias y anhelos**

En un primer momento sentía incertidumbre, frente a todas las posibilidades que podrían pasar en la realidad de un espacio académico, ya que sería la primera vez que se entraría en un aula de clase con la investidura de un maestro, buscando un objetivo más allá del enseñar, un objetivo como la consecución de un proyecto de vida.

Por esto debí tomar conciencia frente a la realidad de las aulas reconociendo que es distinta a la de los imaginarios que se han adquirido en el proceso formativo como maestra. En esta etapa inicial hay muchas preguntas, intereses, cuestiones, dudas, expectativas, que me dirigen a indagar por los procesos que se encuentran en la institución para dar algo sólido a los interrogantes que se tienen frente a lo que la literatura nos brinda desde su esencia misma y desde el sujeto como tal. Cada vez que se entra al aula, es enfrentarse a un reto: hay que reconocer que cada lugar es único e irrepetible y que en éste es en donde se asienta todo lo aprendido tanto en la vida cotidiana como en la academia.

Inmersa en cuestiones, se vienen recuerdos de los inicios en la lectura, cuestiones que se han encargado de configurarme como persona, y como maestra. Por ello se habla de esto como parte del propio proceso formativo, a continuación:

En mis vivencias, de una manera irrepetible de concebir y ver las cosas, que marcaron mis concepciones, gustos e intereses, que me permitieron ser quien soy, se topa uno con el arduo trabajo de recordarse, como estudiante, en experiencias, de distintas edades, y se llega a conclusiones tanto generales como exactas, es como si las letras hubieran nacido conmigo, desde muy pequeña me caracterizó un gusto por las letras; el buen desempeño para escribir también me acompañó en mi proceso educativo. La literatura era otra de esas maneras de desnudarme la mente; aunque mi encuentro con esta fue más bien tardío, me di cuenta al leer por primera vez que me encantará



siempre recrear y desplegar mi imaginación ante las páginas y la infinidad de posibilidades que el lenguaje brinda cuando cuenta sus historias.

Reconocer el espíritu connotativo del mundo de las palabras, del simbolismo, de las puertas abiertas, de las relaciones, del sentir sensaciones sin ser tocado, permitió que la relación entre la literatura y yo fuera más bien pasional. Está bien reconsiderar que la lectura no siempre debe ser del gusto por el gusto, pero es inevitable negarse al mismo, además creo que la literatura no se debe imponer, pero si se debe ofrecer, como una posibilidad, como un bufet, para que los que no hayan tenido la oportunidad, y los que si también, puedan degustar y deleitarse con la misma.

Cuando este trabajo inicia, apenas se puede decir que se está en el proceso de conocer el mundo de las aulas de clase en carne propia, y es evidente que en la actualidad la educación que es un sueño, una meta, un objetivo, también debe verse como una realidad condicionada por el medio, por el tiempo, por lo que la rodea. Entonces como maestra, el temor de hablar en público no es el único que cuenta, relacionarse pasa a ser algo natural; cuando uno entra a pensar en el futuro y en los objetivos a alcanzar para y con los estudiantes, se concluye que no se logran de manera aislada, sino desde el trabajo en equipo, allí uno tiene el poder, pero no el político, o el de un todo poderoso salvador, sino el de un mediador y acompañante, que direcciona en pos de lo más favorable para las partes.

Después de haber rememorado el pasado, sabemos que todas estas experiencias han marcado en mi, el amor por la literatura, la escritura y la docencia; que permiten llegar a las aulas con motivación de ver lo que allí sucede y cómo esto causa influencia; generando posibles soluciones y transformaciones en lo establecido desde nuestros conocimientos teóricos y el quehacer en el aula.

## **1.2 Institución Educativa San Juan Bosco, el recinto como moderador**

Para describir la institución, es importante tener en la cuenta varios factores que comúnmente se suelen pasar por alto, el primero de ellos es la cantidad de tiempo que las estudiantes pasan allí, puesto que no solo se trata de las clases, sino también de



una variedad de actividades extra clase de compromisos para con el colegio; debe tenerse claro que para los estudiantes la institución es como un segundo hogar por la cantidad de tiempo que allí permanecen durante un año, durante los días y las horas. Por otro lado también debemos reconocer la escuela como ese lugar que para la colectividad destila educación, por tanto todo lo que ocurra dentro de la misma es considerado lo correcto socialmente, si lo ven en la escuela está bien para el resto del mundo, de ahí que los maestros debemos tener muy presente esto y ser muy cuidadosos con lo que deseamos transmitir, con el tipo de mediador que deseamos ser, es una responsabilidad social y moral con la que cada profesor debe cargar en la vida al ser un representante importante no solo de una institución específica, sino también de un modelo a seguir en lo cultural.

En San Juan Bosco, a diferencia de la mayoría de los colegios, debe tenerse presente la organización religiosa que hay dentro de ella, y permea todos los entes que le rodean, no como una imposición al azar, sino que es la institución la que modera, es la encargada de decidir qué es lo correcto y lo incorrecto dentro de sí, y lo hace por medio de las voces de sus principales representantes. Se trata pues de que en el colegio hay una especie de preferencias por contenidos, además de brindarle una relevante importancia a ciertas actividades que de por sí ya está encaminando y dirigiendo las maneras de hacer allí, con las maneras de ser de las estudiantes.

Para la práctica, la Institución Educativa centro de la observación e investigación, es San Juan Bosco, ubicada en la zona nororiental de Medellín. Es una institución oficial de carácter femenino; los encargados de ella son el Estado y las hermanas Salesianas, que viven en el lugar. Algunas de estas religiosas desempeñan labores de docencia en la Institución; compartiendo el espacio encontramos allí, aparte de la institución, la “casa de la salud”, en donde están confinadas las hermanas que requieren cuidados especiales por su salud y, la capilla que está en el centro del lugar. Todos estos lugares representan el matiz que permea toda la institución de una índole religiosa, ya que en las observaciones particulares se evidencia la transversalidad de este asunto en todas las áreas.



Mediante una entrevista (**Ver anexo 1**) que se le realizó a la coordinadora, el día 12 de septiembre de 2013, compartió información sobre su vida y aspectos relevantes de la institución. Su nombre es Sor Filomena Zuluaga Gómez, nacida en Santuario (Antioquia). Desde muy pequeña y por vocación ha realizado todos sus estudios basados en la religión, y opina que *“la pedagogía es natural en la vida de las religiosas”*; haciendo a esta, parte indispensable. Y, en cuanto a su concepción de lector, plantea que para ella un buen lector es *“el que sabe leer la vida, el contexto, los libros, la tecnología...”*

Nos compartió que la lectura también ha marcado su vida desde que nació y creció en el pueblo, permitiéndole un mayor acercamiento a los libros, por ser un lugar apartado que posibilita el silencio y el apasionarse de una forma más íntima. Una ventaja para ella es que en estos lugares apartados de la ciudad hay menos “distractores”, lo que entra en discordancia con la situación de las estudiantes de la institución; éstas se encuentran inmersas en asuntos personales y el internet, que siendo una herramienta útil no está siendo utilizado adecuadamente. Por eso las estudiantes para la coordinadora son “vulnerables” ante tantos “distractores”; y piensa que realizan las actividades buscando notas y no aprendizajes significativos; considerando de esta manera, que las transformaciones en la institución deben realizarse.

Dadas estas transformaciones, hasta el segundo semestre de 2014, en el lugar no había biblioteca. Las razones para que en este recinto no existiera, siendo un lugar tan vital, que sirve sustancialmente para las clases de lengua castellana y la formación de lectores, son ajenas a la voluntad de la institución, pues de los materiales que allí se encontraban, algunos estaban desactualizados y otros deteriorados por humedad y abandono, y tampoco se disponía de una bibliotecaria. Algunos se pudieron “salvar”, y se distribuyeron en las diferentes aulas (Llamándose allí Bibliobancos (**ver imagen 1**)).

Cabe anotar que las aulas de esta institución están asignadas por áreas, cada materia tiene un salón y son las estudiantes las que deben moverse en los cambios de clase. Basta con realizar un recorrido a través de los corredores y observar cómo nos encontramos con frases, carteles y símbolos que dan una connotación religiosa, (**Ver imagen 2**) como valor agregado a los materiales propios de cada materia.



Para conocer el aula de clase fue necesario despojarme de los prejuicios y las prevenciones, además que la experiencia educativa personal fue de un tipo de educación tradicional, con la cual se viene controvirtiendo desde que tomé la decisión de ser una maestra, precisamente porque se tiene una idea de que algo no está funcionando bien en las instituciones.

La educación en épocas anteriores, definía al maestro como el ser "omnipotente" poseedor del conocimiento, donde el diálogo no tenía cabida, ahora se sabe que lo correcto es precisamente encontrar esa dialogicidad mediada por el respeto, donde todas las partes construyen el conocimiento y donde todos los aportes tienen importancia. En el aula de lengua castellana de la institución, podemos observar que se conserva un hecho importante de la educación tradicional, se trata de un atril, la maestra da la clase desde el lugar que queda en frente y está dispuesto de una manera alta y superior en escala, quedando más arriba de todos los participantes. De una manera podría decirse que esto ayuda en algunos casos, por ejemplo para mantener la atención fija, pero en la práctica con las distintas actividades donde me dispuse a caminar por entre las chicas, podíamos generar una conversación académica, donde les escuché, resolvimos mutuamente sus inquietudes, sin necesidad de desorden, de tabúes o miedos a ser juzgadas, por ello se decidió muchas veces omitir el atril, hacer de cuenta que no estaba allí, porque como maestra, se es una mediadora del conocimiento, además que soy fiel partidaria que también nosotros los maestros estamos en un constante aprendizaje, y todos los días nos formamos, y ese aprendizaje inacabado se genera en la experiencia. Entonces aquí se nombra la manera como se ingresó al aula de clase y cuáles fueron las observaciones sobre la misma y sus participantes.

La práctica, consta de dos momentos, el primero es observación en el aula con el grado séptimo de la I.E. San Juan Bosco, en el segundo semestre de 2013; y, el segundo



momento se da con los grados once de la misma institución, en estos se realiza una observación inicial participante, para ir determinando la problemática y las acciones necesarias para posteriormente realizar una mediación directa mediante la intervención Didáctica. Las categorías están enmarcadas en todo lo que tenga que ver con **la formación de lectores**, desde el impacto que causa la falta de un acercamiento a textos escritos, o el acercamiento a estos desde la literalidad, que limitan la capacidad crítica y reflexiva, además de la falencia en los procesos de la oralidad como de su interpretación y lectura.

Para ello parto de la descripción de lo sucedido en el proceso anterior de observación con el grado séptimo A en el año 2013; que de igual manera determinan conceptos que se han, modificado, adaptado y transformado, estableciendo la situación problema que incentivó el enfoque de la investigación hacia la formación lectora, reforzada desde la oralidad. Esta fue la experiencia de observación, realizada en conjunto con mi compañera Diana:

Llegamos al aula con un plan, que esperábamos se cumpliera al pie de la letra, pero nos enfrentamos a varios cambios, que nos movieron a improvisar replanteando nuestros objetivos; ya que como lo mencionamos anteriormente, cada cosa en el aula cuenta, además no todo es un hecho por hecho, sino que es una realidad donde todo puede suceder. Nuestra primera visita la realizamos el 22 de agosto de 2013, nos presentamos no solo con la Coordinadora sino también con la maestra cooperadora Martha Elena Osorio, directora del grupo de observación que fue el grado séptimo A. Se rescata aquí que todos los esquemas religiosos que se encuentran dentro de la institución, son relevantes para la educación de las niñas. Esa mañana en la primera hora de clase, luego de presentarnos con la maestra, se realizó como primera actividad el ritual de “*Los buenos días*” donde se realizan varias lecturas de la biblia y de libros especializados católicos; además se oró, para posteriormente, reflexionar sobre lo leído.

La metodología de la maestra para este entonces, era asignar dichas lecturas a diferentes alumnas, y consecutivamente realizar una socialización de las mismas, donde las estudiantes opinaban sobre éstas, las relacionan con sus vivencias o



simplemente las decodifican. La docente asume una posición pasiva, de escucha y direccionamiento de preguntas sobre lo que las estudiantes dicen.

La mayoría de las jóvenes se centran en relacionar las respuestas con su experiencia personal.

Este primer día, estuvo trazado por cambios en el horario, que son imprevistos comunes de la vida escolar. Después de “*Los buenos días*” el grado séptimo, recibió la clase de ciencias, la cual decidimos observar. La clase tuvo como base una lectura, sobre el tema a trabajar de “*las vitaminas*”, la maestra tomó la voz, hizo observaciones, aclaraciones y dio definiciones de términos. Se considera que hubo alusión a la literatura desde un tema de Ciencias Naturales, nos confirmaba la profesora cooperadora, teniendo en cuenta que esa clase fue una lectura, a lo que agregó que una forma metodológica empleada en la mayoría de las clases, consiste en hacer uso de la literatura en interacción con los temas trabajados específicos de cada área.

Al tiempo que algunas niñas recibían la clase de ciencias, otras se dirigieron a la capilla al ensayo de una “*Eucaristía*”, que hace parte de su diario escolar porque debe ser preparada por ellas; aquí se rescatan varios asuntos que también influyen en la formación de lectores, como lo son la lectura en voz alta de evangelios, peticiones, ofrendas, entre otras; haciéndose énfasis en la puntuación, la vocalización, la ortografía y la dicción.

Ahora bien, desde la didáctica de la maestra, notamos en las diferentes clases observadas, los materiales empleados para el desarrollo de las mismas son básicamente los libros de lecturas (religiosas), lápiz, y cuaderno. La profesora nos mostró los libros que hay en el aula (**ver imagen 3**), algunos pocos son de literatura y la mayoría son textos guías, que la profesora emplea esporádicamente en las clases. Aclaro que este aspecto solo se nos mencionó como parte de su metodología.

Los dictados también son parte de la metodología de la maestra, para desarrollar el tema de la ortografía. La docente con anterioridad les entrega un listado de palabras, el cual deben estudiar dentro y fuera de clase, para luego en una sesión completa, revisar lo aprendido. El día del dictado, les solicita que guarden todo, que escriban con lapicero negro en una hoja; las palabras se dictan sólo una vez, y quien la repita le será



anulada; en total se pronuncian 25. Y, al final con ayuda de La regla de tres, se intercambian los escritos para ser corregidos y calificados por las demás compañeras.

Otro de los dictados realizados por la maestra, es la **Unidad de producción**, que está diseñada para cada periodo, basándose en los contenidos de los Lineamientos y los Estándares Curriculares; en donde el PEI está en transversalidad con la **Propuesta Pastoral**, propia de la comunidad Salesiana, pensando en una convergencia de la educación con la ética para aplicar las temáticas de las diferentes áreas, desde este punto central. Este hecho devela que la institución trabaja y evalúa por competencias: textual, literaria, semántica, pragmática, gramatical, sintáctica y enciclopédica. **(Anexo 2)**

Para apoyar lo que pasa en el salón de clase, la maestra cooperadora atiende a unas preguntas de mi compañera y mías, compartiéndonos aspectos de su vida personal y de la vida académica, en la que desempeña el papel de directora de grupo de Séptimo en ese entonces, y su área es Lengua castellana **(Anexo 3)**. La profesora Martha Osorio cuenta que su vida esta permeada por la docencia desde su infancia; ella es Normalista y el gusto por la Lengua Castellana fue una iniciativa propia, de querer aprender, apoyada en las herramientas que las Instituciones Educativas a las cuales asistió le brindaron. Para la profesora Martha, es difícil definir qué se espera de las jóvenes en la lectura, porque no son buscadoras de la misma; y las que resalta por ser lectoras llegan a ésta por decisión propia, desde el gusto, la aceptación y el interés por temas específicos, las jóvenes buscan textos con los que se identifiquen y puedan relacionarse. A este interés de las estudiantes se suma el deseo de la institución por generar programas de lectura para que las estudiantes se acerquen a ella, y la reconozcan como parte de sus vidas.

Piensa que la falta de la biblioteca, acrecentó la falta de interés por la lectura debido a que el contacto con el libro en físico es fundamental en la formación de lectores, por esta razón en cada periodo escolar ella con sus grupos lee un libro de literatura general; en el grado séptimo, durante ese año leyeron: *Alicia en el país de las maravillas* de



Lewis Carroll, *Preguntario* de Jairo Aníbal Niño y Juan Salvador Gaviota de Richard Bach.

En una de las visitas, nos encontramos con la situación del “paro de docentes”, situación que afecta y compete a la realidad de los distintos Colegios e Instituciones Universitarias, por tanto en la I.E. San Juan Bosco se vieron interrumpidas las clases. En este momento fue donde conversamos con la Coordinadora Sor Filomena, ella nos proporcionó la información que comenté anteriormente.

Hasta este punto el tema que más poder toma en la clase de lengua castellana, claramente es la ortografía, además de algunos temas de índole lingüístico y asuntos como el manejo de clase, la ética e insistencia religiosa que permea cada movimiento en la institución, y, con base en esto hemos tratamos de identificar lo que nos compete que es la formación de lectores y la lectura como tal. Posteriormente sin abandonar el tópico principal, formación lectora, el trabajo de la compañera Diana y el mío, toman distancia y rumbos diferentes en el análisis, la reflexión y las transformaciones según los intereses puestos de cada parte.

A raíz de esto se evidenció una situación problematizadora, específica para el grado séptimo), que nos convocó el segundo semestre del 2013: Cómo influye la limitación en el acceso al material literario, en las estrategias de la docente para incentivar a las jóvenes a la lectura; y, cómo las estudiantes leen, con qué propósito y qué tipo de lector se configura de acuerdo con el material al que tienen acceso.

Este problema se evidencia en asuntos tales como, el poco acceso a material literario en la institución, que se profundizaba por la falta de una biblioteca para aquel entonces, restringiendo las posibilidades de acceder a diferentes materiales. Una situación así limita las lecturas a pocos libros, generándose así una reducida selección subjetiva de obras; de tal manera se vislumbra una configuración de un lector que simplemente decodifica, lee por exigencia y no por un gusto y deseo propio; coartándose así la posibilidad de formar un lector crítico, analítico, argumentativo e interpretativo.

El cuestionamiento entonces, se enfoca en el asunto de posibilitar el acompañamiento de lectores, que despierten el gusto por la literatura, por las grandes obras y así mismo



tengan la iniciativa de buscar el material literario, se piensa en usar estrategias de acuerdo con las posibilidades y haciendo uso de otros sistemas simbólicos que apoyen estos asuntos, permitiendo la libertad de elección y que el lector se configure de acuerdo con su deseo, expectativas, motivaciones, en relación con el conocimiento y trazándose propósitos no solo académicos sino también personales.

Para determinar esta problematización nos basamos, además, en la observación en las encuestas y la prueba piloto, que presentan su sistematización a continuación:

#### **1.4 El derecho a la palabra, acercamiento al lector en el aula de clase**

En este proceso de contextualización es necesario realizar una investigación exhaustiva; para ello hay apoyo de dos instrumentos de búsqueda de información para afianzar en el proceso de concepción del lector; ellos son la encuesta y la prueba piloto, que consiste en un taller de comprensión lectora, pensado para el grado séptimo y la situación problemática de este. En ambos instrumentos se dio permiso para más interacción con las estudiantes porque hubo posibilidad de un mayor acercamiento, no solo desde la estructura del trabajo; por ejemplo, cuando nos consultaban sus dudas, cuando no entendían alguna instrucción se acercaban en búsqueda de una información más personalizada.

La palabra es un derecho que se adquiere en la educación actual, pero que en muchas aulas no se permite, no desde la norma, sino que se ve imposibilitada porque las estudiantes mismas no la usan, y cuando lo hacen no es de la manera correcta. Estas conclusiones de un lector del aula se rastrean en el seguimiento de los resultados de la encuesta y la prueba piloto, mas adelante observaremos como el término “lector” se entrelaza con la de “oyente” cuando se cambia el grupo de práctica y a su vez transforma el camino de la problematización.

##### **1.4.1 Interacción entre el mundo de las estudiantes y la lectura.**

Se realizó una encuesta (Ver anexo 4) con el objetivo de una aproximación detallada al proceso lector de las estudiantes, en este momento no se tenía un enfoque dirigido



hacia la oralidad, puesto que la relevancia generada surge en las características específicas de los grados once. La encuesta es respondida por el grado séptimo, de una forma minuciosa e individual recogiendo información veraz. Se llevó a cabo el día 03 de Octubre de 2013, de manera física y presencial en la primera hora de la jornada escolar. La encuesta estuvo compuesta por nueve preguntas de selección múltiple y, una en donde se evidencia la competencia de la escritura. Esta fue creada y aplicada en compañía de la compañera Diana.

Ahora bien, adentrándose en las preguntas; la número 1, buscaba responder por la frecuencia con que las estudiantes leen textos literarios. El 8% contestó que lo hacen diariamente, otro 8% que cada semana, un 23% que cada mes, el 56% leen solo cuando se les asigna; y, un 5% no contestó la pregunta.

Dado lo anterior se afirma que la mayoría de las estudiantes leen literatura solo cuando se les asigna, es decir que lo hacen por un deber no por gusto e interés propios; con lo cual dejan a un lado el leer con cierta frecuencia y lo hacen de forma escalonada.

En la segunda pregunta se indaga por cuántos libros han leído de los que tienen en su hogar, a lo cual contestaron el 8% que no han leído ninguno, el 54% han leído menos de 10, el 23% entre 10 y 20 libros y el 15% más de 20.

Entonces es necesario afirmar que las estudiantes acceden poco los libros que tienen en su casa, aunque tengan la facilidad de tenerlos y leerlos, lo que deja en evidencia la falta de interés para acercasen a la literatura.

Mientras tanto, en la tercera pregunta investigábamos por el acercamiento a los libros dentro de la institución educativa durante este año por parte de las estudiantes. El 2% ha leído un solo libro, el 23% ha leído 2 ejemplares, el 31% ha leído 3 y el 44% ha leído más de 4 libros.

Lo que permite ver que en la institución hay planes de lectura, que tienen como objetivo acercar a las estudiantes a los textos, ya que por interés personal lo hacen muy poco; no obstante cumplen con esta obligación.



Por otro lado en la siguiente pregunta cuestionábamos por la manera en que las estudiantes adquieren los libros que leen. Para ello el 5% dice que busca en las bibliotecas, el 31% los adquiere por préstamos de familiares, profesores y conocidos, el 13% accede a ellos digitalmente y el 51% los compra.

Así se pudo ver que las estudiantes tienen un soporte económico bueno para comprar diferentes textos, aunque no se acercan a ellos de manera significativa. Además se matiza que sí buscan otros medios para aproximarse a los libros.

En el siguiente interrogante se inquiría porque respondieran con qué continuidad visitan bibliotecas públicas o de otras instituciones. Aquí, contestaron que el 5% lo hace semanalmente, el 39% asisten solo cuando se les asigna una obligación académica, el 54% nunca visitan estos recintos y el 2% no respondió.

La mayoría de las estudiantes no hace uso de la biblioteca y cuando lo hacen es cumplir con los deberes académicos.

En la sexta pregunta buscábamos saber cuál es el tipo de textos al que más acercamiento han tenido las estudiantes durante el año escolar. El 85% contestó que a las narraciones, ninguna se acercado a textos argumentativos, el 2% ha utilizado textos expositivos y un 13% a otros como enciclopédicos e informativos.

Se destaca entonces que a las estudiantes se les asigna más textos narrativos para leer, por tanto desarrollan más empatía y comodidad con esta tipología, aunque no se puede desconocer que también usan otros textos.

En la siguiente pregunta se indagó por los tipos de lecturas que les gustan más a los estudiantes. El 32% gustan de cuentos, el 49% les llama la atención las novelas, el 2% la poesía, el 15% la lectura de imágenes y el 2% no respondió.

Como decíamos anteriormente las estudiantes sienten atracción por los géneros literarios, en especial con la novela porque es al que más se han acercado; destacando que a muchas estudiantes les gusta leer cuentos e incluso imágenes.



La pregunta número 8, la inclinamos a saber el propósito con el que leen. El 41% plantea que lo hacen por cumplir con obligaciones escolares, el 26% para entretenerse, el 23% para aprender y el 10% contesta a otras opciones como mejorar el vocabulario.

En esta deducimos que sí había estudiantes que leen para entretenerse, por placer, aunque predomina la lectura estipulada por otros. Y, con las que seleccionaron “para aprender” se indica que hay un equilibrio entre la lectura por placer y por deber.

Y en la última pregunta de selección múltiple sondeábamos por las motivaciones que se ven en la institución para fomentar la lectura. Un 15% nos da indicios de que conocen y asisten a programas de lectura que brinda el colegio, mientras que un 67% solo se acercan a la lectura dentro del aula; un 5% hacen lecturas en su casa y un 13% plantea qué tienen otras motivaciones como pertenecer a juegos literarios o hacer todas las actividades anteriores simultáneamente.

Por otro lado, en la pregunta de escritura se les solicita que relaten alguna experiencia significativa que haya marcado su forma de sentir, percibir, entender y comprender la lectura.

Como observaciones generales, cabe destacar que los escritos no pasan de un párrafo e incluso algunos son de uno o dos renglones. Las estudiantes son muy sintéticas, no van más allá de lo que saben y conocen con lo cual no se generan reflexiones profundas de sus procesos; además, cuentan hechos, pero no los detallan ni los describen, por tanto, no se evidencian dichos procesos; y no se cumple con el propósito de escritura solicitado.

En cuanto al aspecto lingüístico lo que se ve es muy limitado para profundizar en los contenidos de ésta: (falla la cohesión) no hay conectores y las ideas están sueltas, aunque hay una coherencia global sobre lo que quieren decir.



#### 1.4.2 Mover, conmover y comprender: acercamiento a la caracterización de las lectoras.

También se elaboró y aplicó una prueba piloto (Ver anexo 5), el día 24 de octubre de 2013, con la que se buscó realizar un diagnóstico más apropiado sobre las estudiantes del grado séptimo A, de la institución educativa San Juan Bosco, en donde se tuvo en cuenta el proceso y cómo esta las determina como sujetos lectores. Se pensó para esto en sus temas preferidos, o llamativos según se había indagado, para que se conmovieran con la lectura y comprendieran la misma teniendo en cuenta unas preguntas planteadas en el taller de la prueba piloto. Los resultados, (también para mi compañera) se convierten en una caracterización y comprensión de las lectoras que acompañábamos en ese entonces.

Para tal fin elegimos el texto “Espantos de Agosto”, del autor Colombiano Gabriel García Márquez; ya que indagando en los antecedentes con las estudiantes, vislumbramos que había una preferencia por textos de misterio y suspenso. El cuento pertenece al género “*Realismo mágico*”, en donde se combinan aspectos de lo real y lo fantástico. Además en él vemos una estructura clara, un lenguaje comprensible; lo cual permite grandes interpretaciones y a la vez generar preguntas de nivel inferencial, crítico y literal.

La extensión del texto es acorde para ser leído y trabajado en una sesión de clase (el tiempo pactado previamente con la maestra cooperadora).

Una síntesis de la historia que se lleva a cabo en el cuento es: “El protagonista (que no tiene nombre), narra en primera persona que viaja con su familia a visitar a un amigo, el escritor Miguel Otero Silva en la ciudad de Arezzo; éste vive en un misterioso castillo que guarda una enigmática historia sobre un fantasma llamado Ludovico, allí almuerzan, luego amanecen, y viven una experiencia inolvidable”.

En el taller con el que se trabajó el texto se pueden apreciar ocho preguntas: dos de tipo literal, tres preguntas de tipo inferencial y tres de tipo crítico intertextual.



### **Preguntas de nivel literal.**

Estas preguntas buscaban que las niñas respondieran a aspectos y situaciones del texto, tal como se encuentran en él, sin necesidad de opiniones, análisis o argumentación. Como se ve y plantea en Lineamientos de la Lengua Castellana, lo literal hace referencia a reconocer lo que el texto dice, basándose en “Las lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos” (República de Colombia, 1998:113). Además se habla de que *“En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido”* (República de Colombia, 1998:112)

La primera pregunta de esta naturaleza buscaba responder a la descripción de cuáles fueron las reacciones de los personajes principales (familia), después de recibir las indicaciones de la vieja pastora de gansos; para lo cual se realizó un cuadro que facilitaba llegar a la respuesta. En el cuadro se preguntaba por las reacciones de los padres y de los hijos separadamente y del por qué de ellas (desde la literalidad del texto).

Las respuestas a esta pregunta fueron muy acertadas, el texto lo proporcionó. Al parecer con lo literal, las estudiantes, no presentaban inconvenientes; vuelven sobre el texto y responden con él mismo. Además el cuadro permite y da un adecuado direccionamiento para lo que deben contestar.

La segunda pregunta literal es ¿Cuáles son las pistas, que hay dentro del texto, que evidencian la historia de Ludovico como algo real o como algo ficticio?

Esta respuesta pretendía que las estudiantes rastrearan en la globalidad del texto las pistas o circunstancias que determinaran que Ludovico era un fantasma, o sólo una historia. Tenían simplemente que copiar estos hechos.

Las estudiantes a esta pregunta respondieron de una manera muy fácil, porque las pistas estaban explícitas en el texto; con lo cual corroboramos que ellas tienen una



buena competencia literal. Seleccionaron las pistas de acuerdo a su posición personal, desde lo ficticio o desde lo real, inclinándose la mayoría en que la historia de Ludovico era real.

### ***Preguntas de nivel inferencial.***

En las preguntas inferenciales, se pretende que las estudiantes deduzcan situaciones o acontecimientos basándose en la historia del cuento, aunque las respuestas no estén dichas propiamente en él. *“El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento (...) inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos del texto.”* (República de Colombia, 1998:113)

En la primera pregunta de esta categoría se buscaba que respondieran por la asociación o relación de la narración con el título.

La mayoría de las estudiantes plantearon una respuesta que a consideración, se tuvo en cuenta como acertada, porque deducen la temática de la narración apoyadas en el título, además del tiempo y la época en que sucedieron los hechos; lo anterior lo apoyan y se refleja en la globalidad del texto.

La segunda pregunta de este tipo, se cuestionaba por el propósito del protagonista al realizar la visita a su amigo.

La respuesta no está explícita en el texto, pero las estudiantes debían deducirlo al abarcar toda la lectura. En general las niñas, demostraron con sus respuestas que tienen la idea de cuál es el propósito, pero no la desarrollan completamente, dejando ideas a la mitad, no porque no tengan conocimientos de que se tratan sino por el afán de responder y les basta una única respuesta.

Con la última pregunta de esta categoría, pretendíamos que las estudiantes, pensarán o imaginarán ¿Cuál o cuáles son las razones para que el protagonista se despierte en el cuarto de Ludovico?



Esta pregunta posibilitaba diversas y muy variadas respuestas, dando paso a la imaginación, basándose en los hechos y las pistas que proporcionaba la historia, en donde se podía relacionar incluso, sus vivencias y su cotidianidad. Una vez más, percibimos que las niñas se limitan al momento de establecer sus respuestas, plantean hechos y situaciones muy básicas, y, buscan las respuestas de forma literal en el texto. Además no deducen otras posibilidades, y hacen poco uso del razonamiento lógico para contestar este tipo de preguntas.

### ***Preguntas de nivel crítico-intertextual.***

Con estas preguntas se busca que las estudiantes no sólo se fijaran en el contenido global del texto sino que tuvieran en cuenta sus ideas y posiciones y argumentaran en torno a ellas. También se procuraba generar una relación entre el cuento y los saberes de los contenidos académicos, y, las experiencias y conocimientos individuales para una mayor asimilación del cuento.

Con las preguntas las estudiantes debían definir, deducir y argumentar, porque “hay un momento en la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído” (República de Colombia, 1998, p114). En Lineamientos Curriculares se habla además de que el movimiento crítico-intertextual “conduce a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee” (República de Colombia, 1998, p114).

Con la primera pregunta crítico-intertextual deseábamos que las niñas entendieran el contenido de una frase literal que está en el texto; ayudándose en el diccionario. Una vez comprendida, lo ideal era darle un lugar y un sentido apoyándose en la totalidad del texto. La frase es “***aquel recodo idílico de la campiña toscana***”.

En primera instancia queda en evidencia que leen de manera superficial, incluso cambian algunas palabras (por ejemplo recodo por recordó). Luego solo se limitan a definir cada palabra con lo que encuentran en el diccionario, realizando una transformación a la frase con el primer resultado obtenido de la búsqueda, generándose



así resultados dispersos e incoherentes, que no corresponden con el texto y generando un sin sentido. Esto a su vez conlleva a la incapacidad de darle una lógica a la frase en el texto, por lo cual la pregunta no tiene una respuesta acertada.

En síntesis, no leyeron lo que tenían que hacer, sólo buscaron definiciones dispersas y no hallaron el sentido de la frase en el texto; excepto tres estudiantes que se acercaron a un resultado acertado.

En la siguiente pregunta de esta categoría se analizó sobre la importancia de la figura de los niños en el texto.

La pregunta no estaba literal sino que invitaba a la deducción y a la interpretación. La respuesta esperada era que los niños posibilitaban la historia y le daban un giro crucial a ésta. En las respuestas se percibió que las estudiantes contestaban de forma diversa; más o menos la mitad contestaban de forma acertada y el resto se alejaba de la respuesta o contestaban de forma errónea.

Lo anterior corrobora la falta de una buena lectura y comprensión, dejando a un lado el aspecto argumentativo en casos tales como “no tienen ninguna importancia”; sin defender posturas o argumentar las respuestas por lo menos de forma justificable.

Y, en la última pregunta de esta categoría nos disponíamos, la compañera y yo, a ver el nivel escritural de las estudiantes, donde se les solicitó escribir un cuento que incluyera una oración literal del texto trabajado: **“Qué tontería -me dije- que alguien siga creyendo en fantasmas por estos tiempos”**. Aclaro que la frase induce por sí sola a desarrollar claras y diferentes temáticas en los escritos.

En dicha pregunta hay varios puntos que resaltar. El primero es que hubo bastante creatividad e imaginación en las producciones, respondiendo a lo narrativo: hay planteamiento del problema, nudo y desenlace. En segundo lugar escriben muy poco, no pasan de un párrafo o media página, faltando desarrollo en la descripción, planteamiento y argumentación de las ideas que tienen. Por último, se resalta que la mayoría respetó el enunciado como tal, aunque hay excepciones de algunas



estudiantes que cambiaron palabras del enunciado, pero no la idea central del mismo, dándose incluso el caso específico de una estudiante que fragmentó la frase en tres partes y la distribuyó en tres lugares distintos de su creación.

Para finalizar, se concluyó que las estudiantes del grado séptimo A, decodifican muy bien, hacen buen uso del diccionario; pero no argumentan sus ideas. Cuando se les solicita algo explícito, lo hacen bien, pero cuando es algo implícito, en donde deben deducir, argumentar y reflexionar se ven limitadas y se restringen, dando ideas básicas y lineales.

Después de esta observación y contextualización en el grado séptimo, la compañera y yo iniciamos el siguiente año con el trabajo de práctica en los grados once de la Institución. Esta etapa consta de dos momentos, el primero es de observación y el segundo fue nuestra intervención como maestras.

Se conserva el mismo lugar, hablando espacialmente, pero a la maestra cooperadora se le asigna la dirección de grupo de uno de los grados superiores, por lo tanto se debió retomar el trabajo de elaborar una observación rápidamente para poder iniciar con la práctica en el nuevo espacio.

Con las estudiantes del grado séptimo, a diferencia del nuevo grupo, se tienen en cuenta unas particularidades que evocan la atención en asuntos puntuales por tanto la situación problemática dirigió la atención hacia el limitado acercamiento a los textos escritos y por ende la falta de una lectura crítica y reflexiva, que incluyera su realidad, y que fuera más allá de la mera decodificación. Pero en el siguiente año, aunque se continúa con la misma maestra cooperadora, y permanecen unas formas de hacer, la práctica profesional con los grados once de la institución, obliga a replantear el problema investigativo, de acuerdo a las especificidades de cada grupo, ya que en un primer momento el acuerdo sería trabajar con el grado once A, posteriormente se acordó con la maestra cooperadora, trabajar también con el grado once B.

Los grados once, se caracterizan por tener unas estudiantes muy inquietas, con problemas para centrar su atención en temas y situaciones específicas; se



caracterizaron por ser dispersas, no respetar la palabra de sus compañeras o de las maestras, no escuchan, y, cuando toman la palabra lo hacen sin argumentos fundamentados, solo desde la opinión y parecer personal, e incluso para criticar por simple deseo de tener la vocería por encima de las demás. Las estudiantes oscilan entre edades de 15-17 años, y cada grupo tiene aproximadamente 40 estudiantes.

La categoría principal para centrar y pensar las prácticas, se enmarca en todo lo que tenga que ver con **la formación de lectores**, visto desde la didáctica de la lengua y la literatura; usando como estrategia las practicas de la oralidad. Este objetivo surge después de la nueva contextualización que permite la caracterización específica de los grados once. Se pretende entonces que los procesos orales, consientan no solo formar oradoras, sino que la oralidad este al servicio de la formación de lectores en todos los ámbitos que caracterizan un “buen lector”, que se evidencia principalmente desde esa lectura de la oralidad, pero que sirve para todo el campo que concierne ser un lector.

En la primera sesión ya en el año correspondiente a la práctica; hablamos con la docente de los **Ejes curriculares** que dirigirán los procesos durante el año escolar. A los cuales los maestros en formación también debíamos acogernos. Estos son:

1. Procesos de construcción de sistemas de significación (producción textual)
2. Procesos de interpretación de textos (comprensión e interpretación textual)
3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura (literatura)
4. Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación (medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Ética de la comunicación)
5. Proceso de desarrollo de pensamiento

Estos ejes tienen como **propósito** *“comprobar en las estudiantes la destreza para manejar diversos lenguajes que le permitan poner en juego su habilidad creativa, reflexiva y critica, frente a situaciones reales del contexto en el cual se mueven, a través del análisis de obras representativas de la literatura española y universal, de las*



*problemáticas propias de la contemporaneidad, que supone la comprensión y producción textual” (en plan de área grado once).*

A continuación, algunos de los temas que nos propuso la maestra; temas que se trataron de interrelacionar con los objetivos y propósitos propios, para encaminar la propuesta didáctica y que se trabajaron con las estudiantes en la práctica; así tratando de mantener la coherencia y el respeto por la institucionalidad, pero interfiriendo con la marca propia que se propone. No podemos inclinarnos solo a dar los contenidos y no solo a nuestros objetivos, puesto que se deben tener ambas partes en cuenta.

<b>Competencia textual</b>	<b>Competencia literaria</b>	<b>Competencia semántica y Pragmática</b>	<b>Competencia enciclopédica</b>	<b>Competencia Gramatical Textual</b>
Normas APA, el periódico y la noticia, tipologías: informativa y argumentativa, oratoria, niveles de lectura: literal hasta crítica y macro y micro estructura del texto	Literatura universal: Antigua-Medieval y Renacentista-clásica-Romántica	Lectura de Caricatura, etiquetas-infografía-Tablas y Manuales y reglamentos	Técnicas de estudio y mapas conceptuales	Párrafo y Coherencia-cohesión

En el primer momento de observación las temáticas vistas en clase, fueron sobre contenidos gramáticos como la ortografía y evaluación de ésta. Las evaluaciones consisten en dar sinónimos, antónimos, separar por sílabas las palabras, darles



definición y clasificarlas en graves, agudas, esdrújulas y sobresdrújulas, y, si tiene hiato o diptongo; evaluaciones que se han hecho en once, que es al grupo al cual nos hemos acercado.

Igualmente por parte personal, tanto mi compañera como yo, realizamos durante todo el año la revisión y evaluación del “plan lector”, de los diferentes grados en los que la maestra cooperadora daba clase, los sextos, decimos y once, en donde mirábamos identificación de la obra, reseña, caracterización de los personajes, definición de palabras desconocidas con sinónimos y antónimos y cajón de imágenes. De esta manera la calificación consistía en la metodología cuantitativa de cantidades buenas o malas.

En la secuencialidad que compete a la investigación metodológicamente, debo aclarar que a las aulas de los grados once, entramos con observación antes que la participación, inicialmente, la docente era la que dirigía la clase. Hasta este momento inicial del nuevo año de práctica, las actividades preponderantes son las mencionadas anteriormente.

Otra de las noticias sobre la institución que nos dieron fue el cambio de tres periodos a ser solamente dos, lo que implica la reestructuración tanto de parte de los planes de la maestra como de la organización y adaptación de las planeaciones propias.

Hago un recuento, por consiguiente, de algunas de las experiencias registradas en los **diarios de campo**, con lo cual se pretende dar solidez al trabajo investigativo. Es necesario aquí hacer la salvedad que las visitas e intervenciones se programaron para toda la jornada escolar de los días viernes de la institución, es el tiempo que nos brindaron como posible para la práctica, es necesario desde ahora hacer la aclaración de las constantes interferencias que se presentaron en estas jornadas, y que consigo trajeron el entorpecimiento de mis prácticas escolares en un transcurso normal. Las clases los viernes se ven interrumpidas y modificadas por los distintos sucesos que ocurren en la vida escolar diaria, como jornadas pedagógicas, eventos de celebraciones sociales, y centros literarios, entre otras que, siendo parte del área de Lengua Castellana, no permiten desarrollar las planeaciones de clase con secuencialidad. El



diagnóstico entonces, al detectar una situación problema y planear a raíz de su posible solución en relación con los contenidos propios del área de Lengua Castellana, se ha pensado e identificado a partir de las observaciones más que de las intervenciones, espacio del cual se ha tenido más oportunidades que con la clase en sí misma.

Lo que se tenía predispuesto para las primeras visitas, consistía en la observación detallada para lograr una contextualización, y re-conocimiento del lugar, puesto que como he resaltado, el primer encuentro se desarrolló con un grado diferente al de la práctica puntual, en el siguiente año; para ello es necesario que se conozca, no solo el lugar, los planes, sino también a las estudiantes, como personas diversas, únicas, siendo seres humanos que están en disposición de aprender y comprender no solo contenidos, sino su relación escuela y mundo real.

Vale aclarar que este proceso de práctica, se realizó también en conjunto con la compañera Diana, donde ambas entramos y actuamos en el aula, a veces individualmente pero generalmente de manera simultánea.

Primero se dio inicio con la observación solo en el grado once A, en Febrero del año 2014. Se realizó en las últimas horas de clase, de igual forma, nuestro ingreso era a las 6:20 am, y mientras llegaba el momento de la clase, durante esos momentos se hacían otras labores, en las horas "libres", nosotras colaboramos con apoyo pedagógico, en la organización de eventualidades, y la calificación, revisión y corrección de cuadernos de "plan lector" de Lengua Castellana, de esa manera se realizó durante todo el año que acompañamos la labor.

Llegado el momento de dar inicio a las clases, nos presentamos con las estudiantes planteamos cuál sería nuestro trabajo con ellas. La actividad que la profesora Martha realizó con las estudiantes, consistía en una tabla de vocabulario, se les da una palabra y las chicas deben buscar su significado en diccionario, y seleccionar el antónimo correspondiente. Mientras ellas realizaban la tarea, nosotras en compañía de la maestra, conocíamos el plan de área, y en medio de un conversatorio, analizamos las actividades y contenidos que debimos dar, los cuales me sirven para nutrir el propio



saber y para apoyar el trabajo investigativo y de práctica, sin omitir obviamente lo ya establecido en la institución. Desde este momento inicial pude ir estableciendo cómo se dividen las chicas en sub grupos, quiénes son las que más toman vocería, quiénes son más calladas, cómo toman la voz, cómo se dirigen hacia la maestra, siendo el comienzo de lo que debimos ir formando y moldeando en nuestra contextualización y posterior interacción para dar forma y sentido a nuestras hipótesis y referentes de investigación. La maestra cooperadora nos hizo la recomendación para las que fueron nuestras intervenciones, que realizáramos actividades que las mantengan ocupadas y entretenidas, ya que este grupo según nos cuenta, se ha caracterizado por tener problemas en la disciplina. El trabajo de vocabulario, realmente no se pudo considerar un avance ni conceptual, ni característico por tratarse de una calificación cuantitativa, que iba contra los ideales de una evaluación formativa.

Es necesario en este punto destacar, los “Los Buenos Días” con las chicas de Once A, además de los acuerdos e indicaciones de la profesora Martha, estos “buenos días” al igual que en el grado séptimo, se trataban de una lectura reflexiva, pero difiere con el semestre anterior que no son lecturas religiosas, sino que son tomadas del libro “*La culpa es de la vaca*”, para que las estudiantes den sus reflexiones e ideas frente a la misma, desde lo personal. En varios momentos en la institución ayudamos en la calificación de cuadernos y exámenes de los grupos de la profesora Martha y procedimos a leer y evaluar frecuentemente con la maestra cooperadora el esbozo de la Secuencia Didáctica, donde recibimos sugerencias, consejos, y propuestas para hacerla más acorde para su trabajo y desarrollo en las clases.

Uno de los acuerdos principales, fue el acuerdo de dar la clase los viernes para ambos grados once, con la fortuna de que para ambos coincidían bloques de lengua castellana, además para que los aprendizajes se den a la par para ambos. La idea por consiguiente era llevar las planeaciones de clase a ambos, para así también nutrir la labor como maestra en formación, teniendo la posibilidad de realizar contrastes, comparación y extender la observación participante durante todo el año; teniendo en cuenta la contextualización y la *investigación acción*, como un proceso de investigación



muchas veces inacabado, que permite modificaciones y alteraciones como parte fundamental de la misma, puesto que el aula de clase no es un lugar estático, por el contrario se trata de un lugar de vida, color y movimiento continuo.

Para una de las clases, se lleva una planeación de intervención, enfocada en el diagnóstico grupal, con tópicos como la oratoria, la oralidad, la escucha, la argumentación. Este día se estableció como primer compromiso un protocolo clase a clase, dándoles las indicaciones y voluntariamente algunas se ofrecieron para realizar los primeros, esto con el propósito de ir revisando no solo asuntos como la ortografía, la caligrafía, presentación, la responsabilidad, y para llevar un control y memoria de las clases; asimismo para ir mirando como las estudiantes construyen discurso escrito que se refleja en la oralidad, en cómo se convierten en texto, para ser leídas por las demás, en la contrastación su punto de vista con una reflexión más profunda a de lo que sucede en el aula, así sea desde una narración de lo que sucedió.

Otra actividad que sirvió de juicio, fue reunir las en grupos, darles unas temáticas sociales, para que preparen rápidamente una oratoria sobre éste. Una representante de cada subgrupo debería exponerla. Esta actividad nos sirvió para seguir identificando las niñas, quienes toman el liderazgo, que saben sobre temas sociales que están cerca de ellas, además de su pensamiento personal, cómo lo ponen en juego y relación con el de las otras compañeras. En el grado once B se le dio las temáticas para que cada grupo las eligiera según su gusto o interés, además de que la socialización se realizó aun con los subgrupos conformados, en cambio en el grupo once A, las temáticas fueron asignadas por nosotras, y a la hora de la socialización se les pidió que reorganizaran otra vez en las filas. En la socialización, se devela el uso, o la importancia que las estudiantes le daban a algo tan cotidiano para ellas como es la oralidad y que también se hacía de manera reiterativa en los centros literarios, y las socializaciones, se presentaron como las interpretaciones y lecturas de aquellos discursos orales, pero para aquel entonces no se era consciente de la importancia que es ser un texto y leer el texto oral.



Esta fase considerada experimental, al tratarse del primer acercamiento, me sirvió para contrastar, no necesariamente a los grupos sino, las estrategias didácticas y pedagógicas en el aula, respecto a la organización del trabajo y disposición, puesto que notablemente los resultados fueron más acertados en el segundo grupo de trabajo. En once A, más orden, más respeto en la toma de la palabra, una escucha destacable, atención por la oradora, organización en los borradores, mientras que en el primer grupo Once B, las temáticas elegidas se repitieron mucho, algunas ni siquiera fueron seleccionadas, además de que a la hora de la socialización debía hacerse un constante llamado de atención para pedir silencio y escucha, ya que se encontraban incluso realizando actividades no propias de Lengua Castellana. Este tipo de experiencias, me sirvieron no solo para identificar conocimientos sino también para enfrentarme a mí misma, para considerar lo que es el “deber ser” más adecuado en el aula. La creencia es decir que me concierne directamente pensar en los contenidos de Lengua Castellana, pero para que los contenidos sean efectivos, y en los aprendizajes se encuentren riquezas, se debe emparentar con las estrategias y métodos acertados, según las condiciones de cada grupo y sus necesidades.

Otra de las actividades que alimentaron la contextualización y detección de situaciones problematizadoras, se centró en una clase, donde los tópicos predominantes fueron el periódico, la noticia, los artículos, y la argumentación, ese último principalmente nos sirve al igual que los otros como desarrollo de los contenidos del plan de área, y además como apoyo para desarrollar los propósitos del trabajo de práctica, enfocados a mejorar los procesos orales, y lo que estos conllevan para sí, como son la escucha y la lectura, interpretación de los mismos. Para ello llevamos al aula diferentes artículos de opinión de un periódico de circulación nacional (El colombiano) para leer y realizar en clase un taller (**Ver anexo 6**). Sabemos que la idea es no repetir el tipo de enseñanza tradicionalista pero en este caso se hace necesario hacerlo de forma escrita, y para entregar, ya que como se ha mencionado antes, una forma de que las estudiantes tomen con seriedad su trabajo consiste en la “nota”. Además las preguntas planteadas



en el taller, van desde los niveles literales de lectura, hasta los analíticos, para que plasmen también su propio pensamiento.

De esta experiencia, me queda como aprendizaje, la importancia en el manejo de los tiempos y de la preparación más pormenorizada de las clases, puesto que pude apreciar que el tiempo no fue suficiente para realizar la clase como se esperaba; debido a que se había pospuesto tanto tiempo desde la entrega del texto, fue necesario que leyeran de nuevo, asunto que les tomó bastante tiempo, además de que no alcanzaron a responder el taller completo y la socialización no se pudo hacer. Una parte positiva de este trabajo es la conversación o diálogo que se dio con las niñas a la hora de resolver el taller, ellas preguntaron sin miedos ni temores sus dudas e inquietudes del mismo, incluso muchas se trataban de preguntas de confirmación sobre sus respuestas, lo que permitió hacerme una idea positiva sobre cómo piensan ellas, me deja la imagen mental de que las chicas de once, saben analizar bien, y su nivel de pensamiento es muy bueno, pero que a la hora de compartirlo, escribirlo y transmitirlo, ellas mismas se restringen, por miedo a equivocarse o ser juzgadas. El trabajo en grupo resulta efectivo, en tanto se organizan bien, se dividen sus responsabilidades, y dan cuenta con los resultados.

Entre las actividades “enrarecedoras” de las planeaciones de clase de lengua castellana, encontramos varias como son: la jornada electoral, (**Ver imagen 4-5**); la conmemoración del día de idioma, (**Ver imagen 6**); la celebración del día de la mujer, un simulacro del Icfes, y la presentación de los Centros Literarios (**Ver imagen 7-8**). Decido, llamarles enrarecedoras, precisamente por tratarse de actividades que son planes institucionales, que han impedido el normal desarrollo de las clases de Lengua Castellana, pero de igual forma, son parte esencial del diario normal de cualquier institución educativa que permite al docente tener en cuenta los contenidos a enseñar y relacionarlos con las demás actividades académicas, institucionales y pedagógicas y por supuesto la vida cotidiana de las estudiantes.

Uno de los procesos que se siguieron continuamente en las horas de apoyo pedagógico, o en momentos de algunas de las jornadas pedagógicas que no



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

necesariamente requirieron de nuestra asistencia constante, se trataba de la corrección, revisión y calificación del **Plan Lector, (Ver imagen 9-10)** esto se da continuamente porque lo realizan todos los grados y el proceso de lectura es constante con obras programadas para todo el año escolar. Sus puntos a resolver son: identificación del texto, reseña del texto, glosario de 25 palabras y cajón de imágenes, en algunos también hay un punto que se titula “pregúntale al texto y al autor”, resalto esto, porque no se puede dejar en el aire el hecho de que también se contribuye con la calificación del plan, para no tenerle en cuenta como un caso aislado, sino que aquí se evidencia el tipo de lecturas que realizan las chicas, este punto en particular del plan lector permite vislumbrar que las estudiantes teniendo la oportunidad de realizar preguntas que sean de pensamiento y análisis, prefieren hacerlas de memoria, como datos exactos, nombres, pidiendo respuestas de manera cerrada. Esto es un indicio de que las chicas prefieren quedarse en la “comodidad” de lo literal, de lo memorístico en vez de razonar. Este dato también aportó para determinar que se debe re-adaptar y pensar las maneras de lectura, para que las chicas logren una verdadera lectura significativa y progresen en su habilidad de pensamiento.

Todos estos momentos en la institución son ejemplos de las vivencias y experiencias para la formación como maestra, que van alimentando el proceso, dándole forma y cuerpo para no solo identificar situaciones comunes y no comunes, sino también para repensar, analizar, e idear posibles estrategias y métodos adecuados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en este caso en pos del mejoramiento de sus necesidades propias y exclusivas identificadas luego de convivir y compartir con el aula y sus participantes, todo esto gracias al enfrentamiento de la teoría con el mundo real, la práctica, no como una asistencia, sino como todo un entramado de situaciones que forman en la realidad escolar, para la misma realidad.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## 1.5 Planteamiento del problema de investigación

### **Pensamiento y formas de interacción en el aula, delimitando la situación.**

Como parte de la investigación, es importante conocer bien el contexto, los sujetos implicados, las situaciones, además de identificar unas prioridades; todos los instrumentos, conllevan a encaminarme hacia unas dudas e inquietudes sobre lo que sucede en el aula, las formas de interacción en la misma, despiertan unos pensamientos que ayudan a delimitar la situación problemática que como bien se ha venido explicando se veía identificada de una forma en el grado séptimo, y posteriormente se transforma con el paso al grado once, donde fue vital reacomodar aspectos según las necesidades específicas del nuevo grupo.

El lugar de la investigación con el objetivo de observar todo lo relacionado con la configuración de lector, en un inicio, es el grado 7- A de San Juan Bosco ubicada en Campo Valdés, luego para la práctica docente, cambia a los grados once. En ambos su directora de grupo y maestra cooperadora del proceso es Martha Elena Osorio.

En las diferentes observaciones se rastrean aspectos que permiten intentar llegar a conclusiones que posibilitan caracterizar el problema, pensados todos desde un enfoque de la formación de lectores, y en general de la clase de lengua castellana. Para aquel entonces con séptimo, en primer lugar, como aspecto relevante dentro de la institución ya se ha mencionado que no hay una biblioteca, y esto es importante mencionarlo ya que es un lugar de encuentro con el libro, de reflexión, concentración, e investigación; por tanto las estudiantes no tienen la posibilidad de un acceso fácil a ellos y deben buscarlos por otros medios, generándose que además que haya una buena motivación en la lectura. Ya en la práctica, se enfatiza en el hecho, que las estudiantes de grado once requieren desarrollar por su momento académico, sus habilidades de pensamiento y reflexión en cuanto a sus lecturas, su comunicación y su expresión.

Otra razón que invita al acercamiento del problema es el uso de los materiales en el aula, en el grado séptimo y que ahora también se ve reflejado en el grado once, en el



salón hay un espacio llamado Bibliobanco, donde hay libros que fueron “rescatados” de la biblioteca, y libros que la maestra considera necesario para su trabajo. Allí hay una gran cantidad de materiales, que genera una saturación visual; la mayoría son libros guías para las clases que se utilizan esporádicamente, los cuales sirven para seguir instrucciones, y cumplir con objetivos planteados en ellos, por tanto se puede decir que estos libros no son libros de lectura, entendida ésta como el hecho de ir más allá de decodificar, y hacer una tarea de profundización, Esto impide generar interés e interpretación, aspectos que posibilita la literatura y la generación del lector analítico; los textos literarios que ayuden al desarrollo de pensamiento razonado, son muy escasos y las estudiantes no acceden a estos interesadamente.

Otra de las iniciativas para enfocar el problema es el tipo de lecturas que se llevan a cabo en el salón; ajustando la atención en la lectura realizada en “*los buenos días*”. La maestra aplica la atención en un aspecto que trabaja la institución que es la transversalidad de la religión con todas las áreas, en este caso específico, la literatura, disminuyéndose la posibilidad de acercarse a otros temas de la misma. En estas lecturas se hace reflexión a raíz de las preguntas de la docente y, las respuestas están enfocadas a las vivencias personales.

Para apoyar lo anterior se precisa que en la mayoría de las observaciones el enfoque constante es en temas de orden lingüístico y por esta razón el de la literatura se ve limitado, en el grado séptimo y en el grado once pasa algo igual, dejando a un lado el lector reflexivo e intertextual. Para fomentar un lector, es necesario que las estudiantes no se limiten a la decodificación de los textos, sino que en cada una de sus lecturas realicen actividades de interpretación, análisis, asimilación de lo leído, que sean capaces de crear relaciones intertextuales, además para el caso específico al que corresponde el interés de este trabajo, que lean textos diferentes a los escritos, como la lectura de la oralidad, realizando todos los procesos mencionados anteriormente.

**Problematización: palabra callada, escucha sorda, pensamiento coartado.**

En el proceso total de investigación y práctica, se vivieron cambios radicales con el cambio de grupo correspondiente a la maestra cooperadora, por lo tanto se debían fijar



unos propósitos para mantener una línea de investigación (la formación de lectores), vemos que en la primera etapa se inclinaba más la preocupación hacia la falta de un espacio para incentivar la lectura y como las chicas no leían por voluntad, ya en la segunda etapa, la de práctica profesional personal, la situación preocupante se inclina al aspecto de la lectura imposibilitada, o coartada que direcciona el pensamiento de las estudiantes. Entonces se analizan aspectos propios y cotidianos que se dan en la clase de lengua castellana, como las distintas actividades y los centros literarios, estos últimos especialmente son textos representados, por ello también se da la posibilidad de pensar en la lectura de la oralidad, necesaria para el entendimiento y análisis de esos sucesos en el área. Entonces surgen las inquietudes por pensar sobre cómo se maneja esta de una manera despreocupada, ya que lo que se nota en el transcurrir de las jornadas es una oralidad inconsciente e informal, además de aspectos que se pasan por alto en el aula, donde antes no se había tenido el concepto de “lectoras de la oralidad”, que aparece dándole un rostro a un cuerpo que aunque siempre ha estado presente se tornaba como anónimo. Veamos entonces como se dieron estas etapas y cambios:

En el grado séptimo según las razones concluidas después de la contextualización, la cuestión se centraba más en la afectación para la formación de lectores por la carencia de acercamiento a los materiales bibliográficos, y cómo se veía perturbadas las acciones de la maestra por esta causa. Para concluir esto como situación problema, se pensó en preguntas como ¿Por qué la estudiante asume un papel pasivo frente a la lectura? ¿Cómo leen las estudiantes el contexto? ¿Qué lector percibimos que se está formando en el aula?

**En el grado once,** Es vital que dentro del aula se dé una dialogicidad entre las partes, maestras y estudiantes; pero para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos, es necesario el desarrollo acertado de los procesos que fortalezcan su relación con el mundo sociocultural que les rodea, para leerlo, comprenderlo, asimilarlo, apropiarse de él. *“Escuchamos en consecuencia cuando nos dejamos hablar”* (Larrosa, J., 2003).



Las estudiantes de once, demuestran que hay poca escucha, quieren hablar constantemente, no respetan la palabra de sus compañeras, quieren sobresalir con sus aportes así no estén fundamentados; no obstante en los dictados de las teorías ven la necesidad de guardar silencio y concentrarse, para ello entonces surge la pregunta:

**¿Cuáles son las implicaciones didácticas de los procesos de reflexión y comprensión de las lecturas de las prácticas orales en las estudiantes de secundaria?**

### **1.6 Justificación: el papel de la escucha en el desarrollo del pensamiento y el sentido de la oralidad**

Como maestra se investiga e indaga sobre los procesos que competen y rodean la formación de lectores, porque hay un deseo de aprender con las experiencias que se van adquiriendo en la observación, y que permitió posteriormente aplicarse en la práctica desde el campo específico.

Después de observar, se delibera e identifican problemáticas que están afectando la enseñanza y aprendizaje de la lectura, buscando un acercamiento a una posible solución para mejorar los métodos y estrategias y así reconfigurar la idea de un lector que no se ve limitado a lo escrito, sino que se incentiva y se manifiesta desde los procesos de la oralidad: su lectura e interpretación, con argumentos e ideas que se centren en lo que conocen, lo que experimentan y su relación con lo que viven, después de un trabajo de pensamiento, reconociéndolo en la práctica. Con ello, se pretende intentar dar un cambio, una renovación a la práctica de la realidad escolar, buscando la mejor manera de realizar las actividades de la práctica cotidiana, desde el ser docente.

En esa realidad escolar en la que se llevaron a cabo las prácticas, las estudiantes, no se ven interesadas en las lecturas literarias por varias razones, entre esas está que no gustan de ciertas temáticas, no se identifican con ellas, algunas estrategias docentes no le son llamativas porque hay otras prioridades tanto por parte de las estudiantes como



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

de la maestra, y en este caso específico, no hay accesibilidad a los materiales literarios y se tiene un concepto ambiguo de lo que es leer. La idea es renovar, transformar, apoyar y optimizar lo que se adelanta dentro de la institución basándose en hechos reales.

Por consiguiente, una de las competencias que desarrolla un buen lector es correlacionar las lecturas con su vida, en donde interprete, analice, reflexione y genere nuevos aprendizajes que ponga en juego en su vida personal y social. Es decir, un lector no solo de lo escrito, sino de textos, (hechos, entorno, movimientos, gestos, imágenes...), teniendo en cuenta la reflexión que suscitó la entrevista con la Coordinadora sor Filomena, en donde nos habló de su idea de lector, que para ella es un ser que lea el entorno, la vida, la sociedad y su cotidianidad.

Las estudiantes del grado once, están en una etapa crucial, puesto que deben presentarse al Icfes y, es una etapa donde se piensa y toma el rumbo de la posteridad del colegio, para algunas es el de la educación superior, que exige cumplir con ciertos “requisitos”, además relacionar su realidad social con lo que experimentan en el aula para que lo que reciban en la clase no sea solo contenidos sino que les sirva para reconocerse y pensarse en la sociedad y la cultura en la que están inmersas.

Como perjuicio de lo anterior, hay una problemática que permea todo este proceso en las estudiantes y es la falta de escucha y el constante irrespeto a la palabra del otro, que a su vez está afectando el buen uso de una oralidad pertinente y acertada, con sus pensamientos, concepciones e ideologías, para realizar una lectura de la oralidad es necesario que el texto, sea también cuidadosamente preparado a su presentación, de tal complejidad que el lector de los procesos orales no solo describa lo que ve, sino que sea crítico, desde la lectura de los contenidos y desde la lectura de la realidad social. Monserrat afirma:

Las personas que saben escuchar de un modo receptivo y saben hablar bien han adquirido unas cualidades que son necesarias para establecer buenas relaciones personales, profesionales y sociales. En cambio, los alumnos con dificultades expresivas se encontrarán limitados en su desarrollo académico y en su futuro



profesional. La competencia oral es, pues, un factor de integración social en los jóvenes y un elemento facilitador del progreso profesional. (2010)

Se debe pensar entonces, y hacerles pensar en las implicaciones que da lugar este conocimiento, para potenciar sus prácticas orales y la lectura de las mismas; para ello se plantea la propuesta de una intervención didáctica, estrategia que contiene diferentes metodologías y actividades que servirán de guía para alcanzar el objetivo, en donde el producto final pensado es una “*eliminatória de Oratorias*”, que evidenciaría no solo la apropiación de la oralidad en sí misma y su lectura, sino también la asociación de conocimientos previos en relación con los adquiridos temáticamente, sean académicos o de índole social que contemplen sus realidades. Esta secuencia fue creada en compañía de la compañera Diana Yarce.

Nace entonces la conclusión de decir que todo parte de una buena **escucha de la oralidad**, entendiendo esta última no solo como quien es un receptor de los sonidos, sino que además de esto lee gestos, los silencios, los movimientos, espacios, hace interpretaciones, se apropia de los conocimientos para procesarlos, introyectarlos y ser partícipe de los mismos, en la socialización de dichas lecturas. Hacer consiente la oralidad desde quien la dice como desde quien la lee, es realizar un avance y un progreso necesario para las estudiantes de estos grupos, pero que se puede tener en cuenta como una propuesta didáctica para aplicar en futuro con cualquier otro grupo, sin necesidad de verlo como un problema sino como un logro más.

En la intención de lograr lectoras y escuchas de la oralidad, que sean críticas, racionales, que fundamenten sus puntos de vista desde lo que dicen y lo que ven, se presentan, entonces, unos objetivos como metas de la investigación que se apoyan en el trabajo de la propuesta didáctica que hay más adelante.

### Objetivos

Según el camino del trabajo investigativo, surgen objetivos que convocan a realizar propuestas de maneras alternativas en las metodologías, además pues del análisis de las estrategias que se desarrollaban en las clases, con sus materiales, medios,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

propuestas, e influencias y entonces reconocer el tipo de lectoras que allí se fomentaban, además de nombrar un nuevo lector que responde a unas prácticas específicas aprovechando las fortalezas pero respondiendo a sus necesidades puntuales.

En los grados once del año 2014, con lo cuales se realizó la práctica, surgen unos objetivos, ya encauzados por la pregunta problematizadora, y la investigación en los grados mismos, según sus especificidades y particularidades.

### ***General en función del maestro***

Reflexionar sobre la importancia de los procesos vinculados con la oralidad y la escucha en el aula, a partir de la elaboración y evaluación de una configuración didáctica centrada en la oralidad como práctica cultural.

### ***Específico en función del maestro***

Formar y concientizar a las estudiantes de la relevancia de los procesos de oralidad, y la lectura de los mismos, en las experiencias educativas relacionadas con los problemas que se plantea el área de lengua castellana en la educación secundaria.

Proponer configuraciones que permitan fortalecer las acciones de las prácticas orales, para favorecer a su vez, la formación de sujetos lectores de la oralidad y reflexivos desde el aula.

### ***General en función de las estudiantes***

Desarrollar la comprensión y aplicación de las prácticas de la oralidad y lectura de las mismas, como un sistema que permite fortalecer su análisis, pensamiento y expresión, demostrados en la lectura.



## 2. Antecedentes

### **Guiones, soportes, exposiciones que vislumbran el sentido de la oralidad en la actualidad**

Para esta tesis es necesario seguir la vía de unos referentes historiales de personas que hayan encaminado su propia labor por una línea investigativa semejante a la propia, en este caso la lectura, la oralidad, la oratoria, y los procesos coadyuvantes que subyacen a estas como la argumentación, el discurso, el pensamiento. También, sobre la formación de lectores que directamente es la línea del curso.

Se realiza una búsqueda sobre algunos antecedentes y trabajos de grado que tienen una vertiente desde los conceptos de oralidad, argumentación, análisis, pensamiento crítico, discurso y escucha. La reseña puntual de estos puede encontrarse en las fichas adjuntas. Se seleccionaron bajo unos parámetros de los conceptos que rigen este trabajo, ellos representan la historia en las investigaciones de la facultad de educación, por lo tanto son investigaciones y trabajos de grado locales, que se rigen en una sociedad en común y sirven de muestra para evidenciar los distintos tipos de contextos, los estancamientos, la evolución y el trabajo que se ha enfocado en el concepto de la oralidad, para tomar ejemplo y apoyo, en la orientación de esta tesis.

Una de las tesis tiene como nombre *“El fortalecimiento de la capacidad argumentativa a partir de los debates en el aula de clases”* de (Valencia, Victoria Eugenia 2008); es una propuesta investigativa y de intervención didáctica que pretende desarrollar la capacidad argumentativa a partir de la aplicación de una estrategia discursiva. Esa tesis cobra peso en el trabajo de investigación, porque tiene una relación directa con los conceptos de oralidad, argumentación y pensamiento como una triada efectiva en la enseñanza. En la tesis la autora hace una propuesta didáctica que busca la transformación de la enseñanza tradicional, para conseguir una muy buena argumentación. Es importante examinar todo este tipo de momentos “experimentales” en las estrategias de enseñanza de la argumentación, para estudiarlas y no solo apropiarnos de estas desde la misma práctica, sino conocer experiencias parecidas a la



propia que nutren el conocimiento desde la aplicación y los variables resultados de otro trabajo investigativo. **(Ver Anexo 7)**

Otro de los trabajos de grado que estudiado, es *“Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio Digital Audacity”* (Arboleda, 2012). Esta propuesta permite ahondar más en el asunto de la oralidad, lo que se debe tener en cuenta, los medios, las estrategias, no directamente desde la aplicación del programa sino más bien desde los métodos que se ensayaron sin él. La oralidad es otra de las vertientes de esta investigación, por tanto cobra validez como antecedente porque hace pensar en el desarrollo de las habilidades discursivas, y también tener en cuenta las particularidades y necesidades propias de cada contexto, ya que estas intervenciones sirviendo de guía, no son necesariamente las apropiadas en cada lugar. El manejo de las TIC, en este trabajo predomina, pero no es aplicable en todos los lugares debido a las diferentes situaciones de la realidad de la educación.

Un tercer antecedente tenido en cuenta para apoyar la investigación es *“La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora”* del autor (Torres, Elkin, 2004). Esta monografía tienen mucha relación con este trabajo, ya que usa la oralidad para mejorar la comprensión, es una relación más o menos parecida con el objetivo, que es algo que plantea que mediante la oralidad, se manifieste un poderoso análisis y pensamiento que se desarrollará en las estudiantes por medio de las diferentes enseñanzas. En esta tesis también se destaca la importancia de escuchar y confrontar al otro, no como crítica negativa, sino para incentivar y motivar el pensamiento propio y las opiniones, obviamente presentadas de manera fundamentada. En este momento podemos ver la relación de la oralidad y la importancia de la escucha, aspectos de relevancia para mi trabajo.

El siguiente trabajo antecedente es *“La enseñanza de la argumentación en básica primaria: un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra”*, su autora es Carolina Amaya (2007). El texto trata principalmente de como



la expresión oral y la escucha posibilitan la capacidad argumentativa. Texto clave que permite mirar desde la práctica propuestas relacionadas con las habilidades comunicativas y así generar reflexiones y cuestionamientos desde el aula, desde el mundo real. En la investigación es importante mirar la relación desde la oralidad y la escucha en el aprendizaje. Esta tesis tiene un enfoque hacia la argumentación, pero lo que no se debe pasar por alto es que esta argumentación, se da como resultado de una serie de acontecimientos, trabajos, análisis y pensamientos, dirigidos por los aprendizajes previos, los empíricos, el contexto, las investigaciones y lo subjetivo; una vez lograda la conexión entre estos hechos, podría hablarse de una buena argumentación, entonces la oralidad sirve como un potenciador más, y puede convertirse en una iniciativa para que las chicas logren un excelente desempeño en estas destrezas. Sería entonces para este trabajo, la oralidad, el apoyo, el resultado y la manera de expresar y demostrar lo aprendido después de realizar las conexiones necesarias de los conceptos mencionados anteriormente que demuestran una buena argumentación.

En el semestre anterior contábamos con otros antecedentes, estos han cambiado debido a que se re-contextualizó el proceso, teniendo en cuenta los cambios y adaptaciones de lo que se vivió en séptimo y de lo que luego se presenció en la práctica con los grados once. De igual modo los antecedentes consultados en la etapa anterior nutren aún las categorías principales de la investigación como la formación de lectores, entre ellos encontramos:

*“Presencia de la literatura en la escuela”* (Castrillón, 2003), es un artículo de la revista Nodos y Nudos, revista de las redes pedagógicas de maestros; este principalmente hace un enfoque a lo que es y lo que debe ser la literatura en la escuela, y la importancia de promover la lectura, usando como medio la biblioteca, un lugar vital de lectura que ha tendido a desvalorizarse. Como maestra de lengua castellana, la lectura cobra gran importancia y a través de ésta, de su desmenuzada y pormenorizada mirada se permite ahondar en toda una red de pensamientos y análisis que en adelante cobran vida en la oralidad, según lo planeado en la secuencia didáctica.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Otro artículo de revista que se tuvo en cuenta desde el principio y aún sigue latente como vital antecedente, es *“Estrategias para la construcción de lectores”* (Castrillón, 2001), en Hojas de Lectura, sirve como apoyo, porque dentro del objetivo de investigación se piensa en el lector, en su formación, para que sea excelente, debe demostrar también procesos de análisis y pensamientos previos, dando este artículo, algunas sugerencias para la enseñanza de la lectura.

Por último mencionaré la tesis de grado de Carlos Gallego, Nelly Villegas y Diana Bernal (1998), llamada *“Formación de lectores autónomos, un problema que trasciende la escuela”*; en este trabajo se analizan estrategias de promoción de lectura, para repensarlas y así contribuir a futuros proyectos, la motivación es un rol importante para incentivar el amor por la lectura, y de eso el encargado es el maestro. Inicialmente fue un apoyo, en el sentido de las indicaciones, las posturas, las estrategias en las que deberíamos pensar para actuar en nuestra práctica. Además creo en la importancia del maestro como propiciador del amor a la literatura, en donde incluso en ocasiones se causa el efecto contrario con la lectura, por las malas tácticas y malos incentivos. Además en este trabajo hay sugerencias, para pensar en posibles alternativas en el propio ejercer en el aula, adecuando a las necesidades y características propias de nuestro contexto, y de las chicas.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



### 3. Horizonte Conceptual

#### La re-significación de la lectura en las prácticas de la oralidad

Existen muchas nociones que rodean la formación de lectores como sujetos reflexivos dentro de una realidad escolar, tanto desde la estructura, las concepciones teóricas como desde las mismas vivencias cotidianas; en donde se tiene en cuenta los asuntos que rodean la problematización pensando en los dos momentos en que se ha dividido la investigación. Para acercarme al objeto de estudio, debo buscar y comprender las implicaciones didácticas de la lectura de los procesos de la oralidad, en las que las estudiantes desarrollan su reflexión y comprensión de los mismos.

#### 3.1 Didáctica: Diálogo entre el conocimiento y el quehacer

Empezaré acercándome al tema de la didáctica, de ese cómo proceder adecuadamente en el aula, a partir de unas reflexiones incitadas por la investigación y el conocimiento de la misma. Puntualmente es necesario preguntarse el por qué las estudiantes de once, no dan el correspondiente valor y poder a las prácticas de la oralidad, además de por qué no gustan de la lectura, entonces surge la idea apoyándose en la didáctica en el para qué leen, a lo que la respuesta que se genera según la observación es a causa solo por cumplir la tarea y obtención de la nota. Entonces se debe pensar en las reflexiones que de la didáctica emergen para las situaciones del aula y consigo el progreso y mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Boutet citado por Camps, (2004) afirma que el objeto de “la didáctica de la lengua y, por tanto, su campo de investigación específico, es el estudio del conjunto complejo de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza” (P.7). En la clase de lengua castellana como se viene referenciando desde atrás, se presentan unas puntualidades que incitan a la reflexión y al cambio, especialmente en la lectura y los procesos de la oralidad, como prácticas socioculturales adecuadas. La didáctica influye en todos los procesos educativos, que



permean al sujeto, sus aprendizajes en una comunidad específica, desde aspectos sociales, culturales y cognitivos. Por ello, el maestro con la didáctica de la lengua, se apoya para filtrar los contenidos lingüísticos que sean realmente útiles para ser aplicados en la educación y la vida real, además de las formas en que los media.

Por tanto, apoyando las nociones de la Didáctica de la lengua y la literatura, parto de la definición de González García y Caro Valverde (2009), en donde se destaca como vertiente significativa de la didáctica de la lengua la educación literaria, que tiene como centro la interacción del mundo con el lector y la obra.

La didáctica de la literatura es una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia *aplicada* sino una **ciencia implicada** con la vida de las palabras. (P.2)

Esta definición de González y Caro, la tomo porque se logra dar una interrelación entre didáctica de la lengua y didáctica de la literatura, que unidas con un vínculo, dice que más que los contenidos, lo que se debe pensar es en la interdisciplinariedad, que a su vez despliega las destrezas del estudiantes para aplicar lo aprendido en sus actos socioculturales, objeto clave para pensar en la respuesta de la pregunta problematizadora.

La didáctica de la literatura es además “la disciplina que tiene en sus manos algunas claves posibles para volver a repensar el lugar de la lectura literaria en el currículo, en la vida escolar; clave al fin para la formación de una sociedad de lectores”, (Bombini, 2007, P.53) que piense en la transformación de realidades, de pensamientos y que deje a un lado, sin desconocerlo, el carácter cotidiano de todo lo que lo afecta y lo rodea. Obviamente ya se ha venido hablando durante este trabajo, que este está encauzado por la formación de lectores, pero se pretende en la investigación, generar un nuevo tipo de lector, que se apoya en la oralidad. Para los grados once, las prácticas de la



oralidad que representan los centros literarios están en el marco de obras de la literatura que son contadas nuevamente, esto no quiere decir que un lector sea exclusivamente aquel que leer literatura, sino que se usa el empleo de este término con la intencionalidad de un ejemplo del deber ser.

Otra sub categoría que surge en la investigación, porque es necesaria su aplicabilidad en la labor se trata de la **transposición didáctica (TD)**. Este concepto se define como el puente que dará paso los conceptos que venimos abordando; o sea la selección de lo que debe enseñarse, para saberse enseñar, en este caso, hay que lograr un diálogo o conjunto compartido entre los contenidos del plan de área, las indicaciones de los lineamientos y estándares curriculares, los objetivos de la propia secuencia didáctica como plan de trabajo, pensando en lo más conveniente para las estudiantes y posibilitador para conseguir lo planeado, todo esto en relación con la vida real académica, cultural y social.

La trasposición es ese aspecto que permite interrelacionar elementos de la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura, además de los contenidos, desde un punto enseñable, un punto entendible y comprensible; es ese pasar del “saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1998), pero desde una mirada crítica, analítica y cuestionable. Se le puede denominar como un “puente” porque es la TD la que permite realizar la contextualización de los saberes científicos y de las ciencias del lenguaje y la comunicación para ser llevadas al ámbito escolar (Ramírez Bravo, 2005).

Comúnmente se tiene la idea de que esta definición atañe a ciencias exactas como por ejemplo las matemáticas, que se ven muy complejizadas para ser enseñadas, pero en este caso en el área de humanidades y lengua castellana, la TD permitirá entablar diferentes diálogos con saberes propios del área que se ven complejizados, además de aportar en la labor docente, los medios para la transformación y contextualización de situaciones y contenidos en material enseñable. Es necesario para que mediante el conocimiento desde la teoría y desde la relación del ser humano con el entorno, genere cambios y posibilite la creación de un sujeto pensante que se cuestione sobre lo que lo rodea, como lo que se buscó frecuentemente en las prácticas, fomentar mediante



conocimientos de la oralidad, la capacidad argumentativa, reflexiva y crítica de los aprendizajes y de la realidad diaria y académica, conllevando consigo la lectura de esta.

Un ejemplo de lo que se ocupa la transposición, es descrita por Moreno y Carvajal (2010), cuando plantean que el lector está siempre en relación directa con el texto y la esencia de éste, en donde la didáctica brinda la posibilidad del diálogo en los textos y en los lectores, hacia la construcción de pensamiento. (p.103)

Dado lo anterior, “La didáctica necesita construirse desde sí misma, en la relación con los sujetos educativos, docentes y estudiantes y el entorno, y por supuesto vivirse como “experiencia de encuentros” Gómez y Castillo (1999), que permita la lectura crítica e intertextual. Desde estas ideas, es menester tener en cuenta que “La didáctica de la literatura como el surgimiento de plurales lectoescrituras que se fundamentan no sólo en la recuperación de ciertos contenidos sino en la producción del texto de lector frente al texto del autor bajo las premisas de creatividad y placer que produce el pacto de lectura propiciado por cada obra” (P.86).

Dadas las circunstancias características de las estudiantes de once, respecto a la lectura, y tomando el apoyo de las didácticas se concluye entonces para el marco conceptual que le compete, preponderar lectores que no dejen a un lado ese efecto que produce la lectura, puntualmente aquí la lectura de la oralidad, sino potenciarlo, vivirlo y experimentarlo con miras a ver en el texto otras posibilidades de ver el mundo y de generar reflexión, desde las vivencias que afectan el sujeto. El texto y el lector tienen que dialogar frecuentemente, tomar posturas y transmitir las al otro para continuar en la construcción.

### **3.2 Re-conociendo al Lector del aula como escucha de la sociedad y la cultura: una nueva configuración para el lector**

A través del trabajo se ha venido evidenciando el lector que se desea formar, según lo pensado de un lector ideal, y en este momento del trabajo toman fuerza unos conceptos



y definiciones del lector que se pretende aquí. La aclaración que debe hacerse, es puntual y es personal, es de no llamarle única y exclusivamente como lector de la oralidad sino, reconocer a este mismo como un “escucha de la oralidad”; este último, hace referencia al oyente que “lee” y en ese proceso, escucha, atento a su vez a lo semiótico, a los gestos, o sea que realiza simultáneamente una escucha y ve, abarcados estos procedimientos se habla del lector de la oralidad, que está recibiendo los textos de manera no escrita, lo único que cambiaría en el concepto sería la manera en que el lector recibe el texto, pero todo el resto se conserva, y aun más, se fortalece; los procesos de pensamiento, reflexión en interpretación son los mismos de quienes reciben el texto escrito. Por algo en algunos de los momentos se encontrará el término “lector/oyente de la oralidad”, la manera varía desde lo perceptual y lo tangible, pero desde los procesos interiores, son los que se van a plantear en este apartado sobre el reconocimiento y conocimiento del lector, un sujeto desde la comprensión, la pragmática, la semántica, la vida.

Dentro de los procesos de lectura y escritura como prácticas socioculturales, se instaura un componente que se va determinando en estos, y es el sujeto; el sujeto lector y el sujeto docente. Michel Petit (1999), hace unas reflexiones muy bellas, sobre cómo el texto y **el lector** se encuentran, y esta situación la debemos tener presentes los maestros de Lengua Castellana y Literatura:

El lector no es, por lo tanto, pasivo, lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe, hace desplazarse al sentido, hace lo que se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos, pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no esperaba y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado.

Esta reflexión pretende que reconozcamos a los estudiantes, y por tanto lectores, como seres humanos, llenos de subjetividad que no son páginas en blanco a las que se pretende llenar de contenidos, palabras, letras. Los buenos lectores logran entrelazar las palabras del autor con las palabras propias, y así acercarse lo más posible a una interpretación acertada. Este camino es entonces el que nosotros los maestros debemos dirigir, trazar para las estudiantes.



El texto literario reclama la presencia de un “lector ideal”, quien tiene la posibilidad de moverse entre el horizonte del sentido del texto y su punto de vista.” (Moreno y Carvajal (2010), P.103), lo que se relaciona con los planteamientos de Umberto Eco (2011) con su propuesta de Lector Modelo:

Un texto es un artefacto concebido para producir su Lector Modelo. Este lector no es el que hace la “única conjetura acertada”. Un texto puede prever un Lector Modelo destinado a ensayar infinitas conjeturas. El Lector Empírico, en cambio, es simplemente un actor que hace conjeturas sobre el tipo de Lector Modelo requerido por el texto. Puesto que la intención del texto consiste básicamente en producir un Lector Modelo capaz de hacer conjeturas sobre el mismo, la tarea del Lector Modelo consiste en encontrar un Autor Modelo, que no es el Autor empírico y que se ajusta en última instancia a la intención del texto”. (P.47-48).

Y este lector con su base principal la lectura, sigue en construcción de su esencia, de permitirse verse en el texto y de darle estatus a este mismo, desde sus concepciones pensamientos y vivencias.

Así que cada acto de lectura es una transacción compleja entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo que posee el lector) y el tipo de competencia que un texto determinado requiere para ser leído de una manera “económica” o sea, de una manera que aumenta la comprensión y el disfrute del texto, y que viene apoyada por el contexto. (Eco. 2011, P.49).

Apoyando lo anterior, siempre está presente el sujeto docente que es quien posibilita el conocimiento y que el aprendizaje se dé, Vásquez (1999), afirma que “[...] para que un maestro logre mostrarse como un apasionado tiene que ir más allá de saber la asignatura, desbordar el currículo y los libros de texto, atravesar las fronteras de la escolaridad[...]”(p.24).

De tal modo se posibilita que el estudiante participe de su proceso, que no se da en momentos aislados de la vida sino que se debe tener en cuenta durante toda ella; en donde el papel del maestro es fundamental porque gracias a sus conocimientos y al



compartir mediante el diálogo con los demás (colegas, comunidad académica...) genera aprendizajes significativos que se reflejan en los estudiantes, siendo menester mencionar el poder transformador de la enseñanza de la literatura en la escuela, aunque se sabe que no hay estrategias constantes y adecuadas que ayuden a que transcurra un proceso de adquisición de conocimientos, en donde se tenga en cuenta al estudiante, al docente y a sus realidades mismas; ya que

[...] debido a la ausencia de una didáctica apropiada estamos sacrificando la esencia misma de la enseñanza de la literatura. Llevar a cabo una especie de transacción simbólica, de negociación de imaginarios, en donde ni el alumno ni el maestro dejen por fuera sus gustos, pero en la que no se pierda la enseñanza. (Vásquez, 1999, p.21).

Asimismo, se habla de un texto que busca ser reconocido por un lector, que lo trascienda, y lo lleva a esferas más allá de la literalidad; “todo texto requiere ser hablado por quién lo interpreta, el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos” (Jurado, 2008, 90), que enmarcan la situación problemática de la investigación, acercándose al resultado de la formación de lectoras de la oralidad. En este punto es menester destacar, como lo plantea Jurado Valencia (2008), que “una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura” (p.90), en donde “la lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión” (P.92).

Continuando en esta alusión al lector, se debe destacar la importancia de tener en cuenta la triada que compone un proceso de lectura de una manera completa a la hora de generar y comprender: lector, texto y contexto, lo cual se vislumbra en la práctica de observación e investigación, posibilitando a su vez un contacto con el mundo real, académico y humano de las estudiantes, desde el proceso de acercamiento a la lectura; en donde por ejemplo el difícil acceso a un material bibliográfico limita los encuentros literarios de las estudiantes; además de la subyugación en las posibles interpretaciones



y lecturas; actitud que permite generar pensamientos sobre estrategias en los docentes hacia el fomento de la lectura crítica, reflexiva y argumentativa, desde los deseos y gustos de los estudiantes, buscando establecer en ellos una posición como sujetos lectores.

### 3.3 Retorica para una evaluación formativa

Así como la retórica es un conjunto de reglas y principios para escribir bien después de sus respectivas correcciones, la retórica para una evaluación formativa, convoca que sea un tipo evaluativo más elaborado, con más reglas y de mayor minuciosidad, que aunque implique más trabajo de parte de los maestros es necesaria para su mejoramiento.

La evaluación, se ha estigmatizado para los estudiantes, como si se tratase de algo por lo que hay que temer, ya que en esta se sienten retados y calificados para aprobar o desaprobado; la intención de proponer una evaluación formativa, nace con la intención de aplicar los principios de los investigadores, docentes y teóricos que la proponen y que aquí se mencionan adelante.

Normalmente se dan unos parámetros a los maestros para realizar y aplicar la evaluación en el aula, además de cohesionar con las reglas impuestas al juego que exigen ciertos logros desde las instituciones y sus planes, y ministerio de educación, por tanto no se puede decir que se rompen relaciones rotundamente con la nota cuantitativa, es por decir un “mal necesario” con el cual no se debe generar batalla, sino que hay que saber manejar. La evaluación formativa en cambio, propone centrar la atención en los procesos, en el camino que lleva hasta la nota final, que también requiere un compromiso personal del maestro, puesto que requiere más de esfuerzo al no limitar su mirada a un solo resultado, sino a una serie de actividades que al final como un rompecabezas cuando sus partes se unen, dan forma al conocimiento, a las habilidades, a los saberes.



Se presenta la evaluación formativa como esa manera de persuadir a los diferentes maestros que puedan acceder a este trabajo investigativo, como ese “arte” de evaluar como debe ser. Si la vista se enfoca en los procesos, en todo lo que ocurre en el aula, no solo en las respuestas del examen.

...puede entonces, observarse como paso a paso, se van manifestando en el proceso una serie de obstáculos que obligan a reorganizaciones y largos rodeos, los cuales, en la docencia tradicional, tal vez, o no son percibidos, o no son asumidos como condición misma del desarrollo (Pérez Abril y Bustamante, 1996,p.123)

En realidad en el camino se encuentran los por qué de los resultados, asunto que también responde a las inquietudes que genera la didáctica en el aula.

Veamos entonces ahora sobre la evaluación desde los procesos hasta los resultados, como se convierte en formativa y no estigmatizadora.

Tratando de redondear los conceptos necesarios para este trabajo, se encuentra **la evaluación** de aprendizajes planteado por Nora Elichiry. La evaluación es una reconstrucción de mentalidades y pensamientos desde la individualidad del sujeto y desde su forma de aprender.

“Recordar que los procesos de evaluación son lentos y difíciles de asimilar... repensar formas de evaluación que describan lo que el sujeto sabe...consideran no sólo qué, cómo y cuándo se evalúa, sino dar cuenta de lo que el sujeto puede, es decir, inferir procesos... abrir interrogantes sobre cómo imaginarse otro tipo de evaluación...la evaluación es también un proceso de naturaleza cultural.” (Elichiry, 2009, p.47).

Obviamente es necesario enfatizar en el concepto de evaluación porque debo tener un fundamento y una direccionalidad en el camino de la práctica docente. Ya bastante se ha presentado la manifestación de la queja y la inconformidad frente a la típica evaluación cuantitativa, que se encarga únicamente de medir unos resultados, por eso en nuestra práctica, la compañera y yo, nos enfocamos en el concepto de evaluación que plantea el profesor Edwin Carvajal, su conceptualización se encausa en la Facultad



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

de Educación y en la formación de los docentes de Licenciatura en Lengua Castellana, pero como maestras, encontramos muy acertada la idea de una evaluación formativa, que se encarga no solo de los resultados, sino de los procesos dentro y fuera del aula, con el que se llega a dichos resultados.

Que se deba pensar la evaluación no como un modelo instaurado, pues entraríamos a contradecir el principio de reconocimiento de la diversidad, sino como una práctica coherente con lo heterogéneo y en correspondencia con los contenidos y las estrategias metodológicas de cada curso, que se plantean no solo desde el abordaje de lo teórico y lo práctico como esquemas prediseñados, sino más bien desde la sensibilidad, la capacidad de aprehensión, y creación propias de cada sujeto. (Carvajal, 2013, p.69).

Esto refuerza la idea que se viene tratando de instaurar en el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias, de los diferentes ritmos de aprendizaje, que deben ser tenidos en cuenta en tanto la formación de un lector y por obviedad en la manera de evaluar dicho proceso de formación.

Litwin (como se cito por Pérez, 2008) afirma que comúnmente la evaluación es entendida como un estudiar o mirar los resultados de algo; pero la idea es re-conceptualizar el concepto “evaluación” por un concepto más interactivo, formativo y significativo.

[...] nos referimos a la cosmovisión que ubica los procesos de enseñanza y aprendizaje en el lugar de la reproducción o bien en el lugar de las posibilidades de los aprendizajes repetitivos y a- críticos está en función de un sentido reproductivo de la enseñanza, situando a los estudiantes como meros receptores de información, cercenando su autonomía. En cambio cuando se propicia un aprendizaje reflexivo, la enseñanza tiende a dirigirse hacia la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Esto concreta la teoría que se pone en la mesa en la práctica, de que la evaluación no debe restringirse a los resultados sino que debemos tener en cuenta a la hora de hablar



de evaluación, los procesos y las actuaciones del trabajo en el aula con los diferentes tipos de trabajos; por ejemplo, como se ve todo el proceso de las estudiantes en la investigación sobre temáticas de interés para la elaboración de las tareas propuestas en el aula.

Álvarez, (citado por Carvajal, 2013), precisa que debe entenderse por evaluación formativa, “[...] actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas (la evaluación formativa), comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven (p.66). El fin de la evaluación es entonces el aprendizaje, su valorización, su problematización, su discusión. Esto nos lleva necesariamente a las palabras de Bustamante y Caicedo (2005) que reafirma el concepto diciendo que “la evaluación es un campo de tensiones existente gracias a sus prácticas, ya que las diferentes perspectivas sociales, ponen en juego diversos tipos de evaluaciones que materializan las distintas formas de producir sujetos para la misma” (p.11).

La evaluación es polisémica y permite aplicarse de muchas formas, en el caso particular, lo ideal fue aplicarla en los grupos de la práctica en relación con los conocimientos que se pensó reforzar, enseñar y desarrollar en el aula, dándole el giro a la evaluación para que dialogue en este caso específico con las competencias de comunicación y los contenidos de los grados once de la I.E. San Juan Bosco.

### 3.4 Voces y silencios, elocuencia en los discursos del aula

*“Valor es lo que se necesita para levantarse y hablar; pero también es lo que se requiere para sentarse y escuchar” [Winston Churchill](#)*

Como bien se ha venido mencionando en el trabajo, se deben tener en cuenta unas categorías que se relacionen con los procesos de la oralidad, con la lectura, con la lengua castellana como área. Entonces este apartado se enfoca en las prácticas de la oralidad del aula de clase, en el intento también de describir qué es lo que se espera



que sucediera en la propuesta didáctica con las estudiantes, y demás participantes del lugar. No debemos olvidar que la oralidad, que implica a su vez una escucha, una atención, una lectura, son prácticas socioculturales que día a día se van dando no solo limitadas a los espacios del aula, o la institución, sino que fortalecer estas, trasciende a la cultura y el entorno en el que se desenvuelven las estudiantes comúnmente. Entonces lo que intento con este trabajo investigativo es direccionar y cohesionar la oralidad y la lectura en pos de los objetivos propios de la propuesta didáctica con miras a fortalecer unas situaciones llamadas problemáticas que son las preocupaciones suscitadas después del trabajo de la observación participante.

Las prácticas de la oralidad entonces, han de servir de muletilla en la formación de lectores, puesto que ambas como prácticas sociales, evocan a buscar soluciones, según la realidad del aula. Rincón Bonilla (2006), presenta esta realidad mencionada así:

Pero como se trata de una práctica social, de un proceso complejo de naturaleza cognitiva, discursiva y afectiva, no es posible pensar que las soluciones están hechas, que es posible crear un método o un modelo que dé cuenta de todos los subprocesos, niveles, factores, materiales, estrategias, propósitos, formatos, condiciones socioculturales, emotivas y afectivas, implicados.

En las estudiantes del grado once de la I.E. San Juan Bosco, se presenta la limitante de no escuchar y respetar la palabra del otro, porque las estudiantes desean hablar desde sus percepciones sin tener en cuenta el diálogo, la participación en el discurso desde los conocimientos adquiridos y la posibilidad de una interacción acertada con el otro, que potencie la creación de conocimientos hacia la transformación de realidades; lo cual va más allá del problema disciplinario. A raíz de ello

[...] se genera una reflexión que gira alrededor de la importancia de la revaloración de la comprensión **oral** en la escuela y su inclusión activa en los planes de enseñanza. Además, se aclara la diferencia entre escuchar (como proceso perceptual) y comprender (como proceso de construcción e interpretación cognitiva.) (Pérez Abril & Blandón, 2008, p.181).



Por consiguiente, hablar y escuchar son potenciales naturales; aunque cuando tienen en cuenta al otro, no se da del todo natural, porque requiere de compromiso, respeto y reconocimiento de este. Brugnoli (2009), nos expone una relación entre la lectura y las prácticas de la oralidad:

Leer no es natural. Se puede distinguir actividades naturales relacionadas con el lenguaje ligados a la especie, como el escuchar y el hablar, que se aprenden espontáneamente por el solo hecho de pertenecer a una comunidad hablante, de las actividades que surgen de la civilización y de la cultura que no son naturales, como la lectura y la escritura que requieren enseñanza. (p.19).

Cabe añadir a este tema que la oralidad es un asunto que ayuda a la construcción de sujeto “La oralidad que puede tomar la forma de grito, llamado o lamento; la oralidad que se articula para volverse palabra” (Vásquez, 2010, P.163); al pasar de los simples sonidos que se hacen por naturaleza se pasa a tomar en la voz, la posibilidad del discurso, del tomarse la palabra y de generar posturas frente a lo que rodea al ser humano, siempre en relación con el otro.

Vásquez (2010), también fortalece la idea de la interrelación necesaria entre los procesos que se ven inmersos en la oralidad. La importancia no solo de desarrollar una visión, o una buena dicción, sino que de tal manera la escucha es vital para ello, y las estudiantes de once de la institución, tienen de manera muy marcada esta falencia, cuando es un complemento, para poder organizar el pensamiento y dar uso razonado a las ideas. Con unas buenas características de oralidad, se potencia la escucha y el tener la capacidad de apoyar o refutar un discurso que si sea visto como reflexión no como imposición de pensamientos y creencias.

De igual modo persisten conceptos que ya se han replanteado en la educación como es hablar de las competencias comunicativas, mencionadas tal cual por el autor Vélez Upegui (2007), aunque el concepto no sea el apropiado, hay que rescatar algunas categorías que le forman, es necesario mencionar la escucha, “[...] como un fenómeno inexorablemente escoltado por el lenguaje, y por ende generador de inevitables prácticas de traducción” (p.34).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

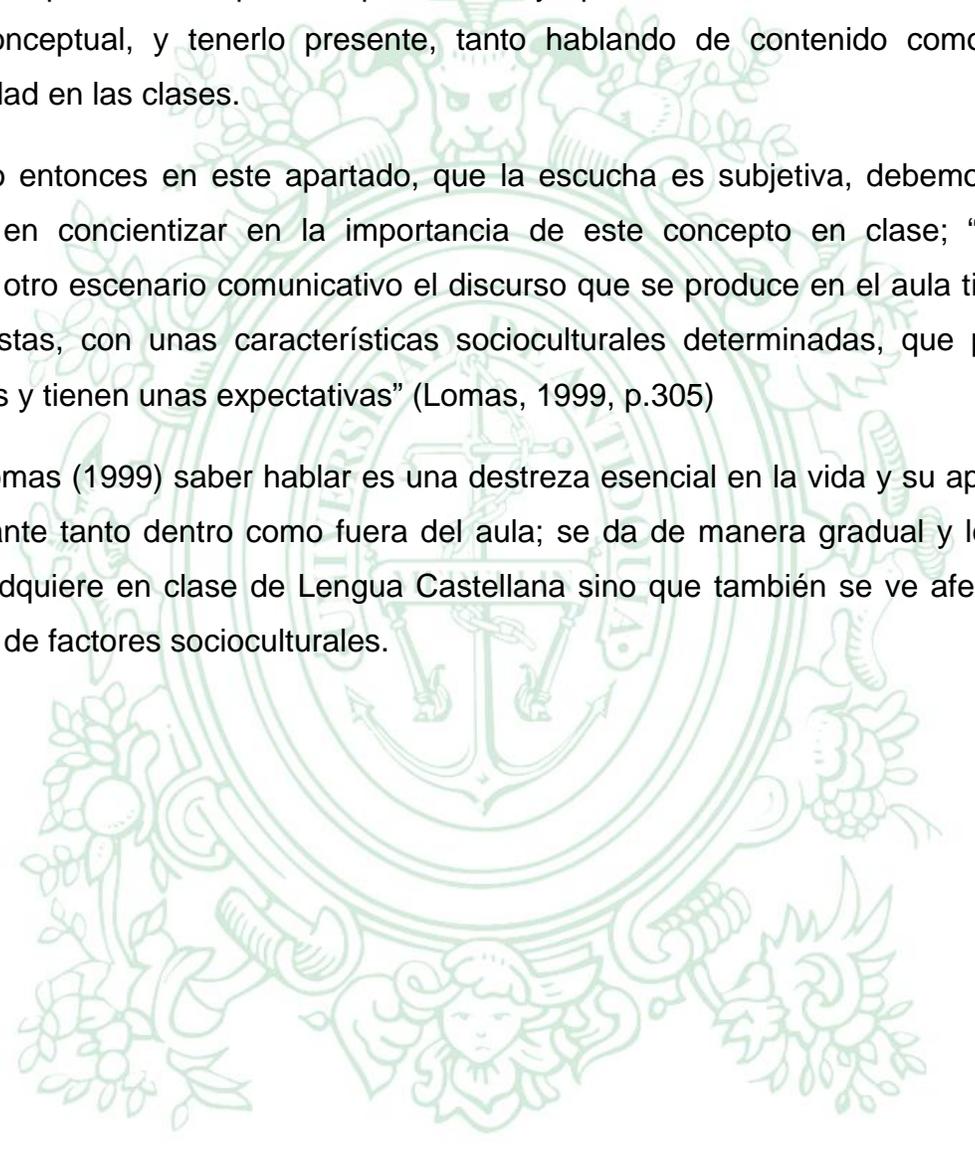
1803

Facultad de Educación

Para un adecuado desempeño como maestra de Lengua Castellana, y especialmente para la práctica, hay que ser consciente estas teorías del marco conceptual, y tenerlo presente, tanto hablando de contenido como para la aplicabilidad en las clases.

Concluyo entonces en este apartado, que la escucha es subjetiva, debemos centrar atención en concientizar en la importancia de este concepto en clase; “como en cualquier otro escenario comunicativo el discurso que se produce en el aula tiene unos protagonistas, con unas características socioculturales determinadas, que persiguen unos fines y tienen unas expectativas” (Lomas, 1999, p.305)

Según Lomas (1999) saber hablar es una destreza esencial en la vida y su aprendizaje es constante tanto dentro como fuera del aula; se da de manera gradual y lenta y no solo se adquiere en clase de Lengua Castellana sino que también se ve afectada por una serie de factores socioculturales.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



#### 4. Ruta metodológica

Esta investigación se inscribe en el método cualitativo ya que no se enfoca en datos exactos y cifras numéricas, sino que se realiza en un lugar específico con condiciones puntuales encaminadas a resolver una situación problema (identificada previamente). En las estudiantes de los grados once de la IE San Juan Bosco, se identificó un nivel de lectura apegado a lo literal, que se pueden evidenciar en los diarios de campo, coartando el desarrollo de mayores experiencias de pensamiento, de análisis y reflexión, cualidades que deben fortalecer para ser unas buenas lectoras, que ejercen su mayor capacidad en la lectura de los procesos orales. En la etapa académica de las estudiantes en cuestión, es crucial pensar en esta situación en relación con la sociedad y la cultura, desde y para su educación; este método como tal requiere de la intervención de las maestras como las investigadoras, en el caso específico, mi compañera y yo, fortaleciendo las capacidades de escucha, reflejadas en la competencia oral, para que se logre unas lectoras de lo oral desde quienes son el público y demás participantes del proceso educativo.

##### **4.1 Contexto situacional, las relaciones de interacción que posibilitan la investigación**

Apoyándose en el texto “Metodología Cualitativa” de Rafael Bisquerra, se evidencian las siguientes características en la investigación:

En primer lugar, nos menciona que los investigadores forman parte de la misma como instrumentos dentro de ella; para el lugar de la investigación, las aulas de los grados once, aplicamos mi compañera Diana Yarce, y yo Vanessa Rendón. Los datos que se seleccionaron para la misma, fueron producto de un seguimiento continuo compuesto de observaciones e intervenciones que están consignadas en el diario de campo, escogidos desde el criterio y percepción propias, donde se enfoca la relevancia en situaciones problemas que llamaron la atención, en este caso rasgos, para



mencionarlos generalmente, como la falta de atención, escucha, lecturas profundas y analíticas, entre otros. □

Además plantea que todos los elementos y conceptos (oralidad, didáctica, argumentación, formación lectora, entre otros) seleccionados para la investigación, permiten generar conjeturas. Entre las presunciones por ejemplo, se intenta dar respuesta a inquietudes manifestadas en el camino como: ¿por qué las estudiantes no se acercan a los textos? ¿Por qué sus lecturas no entran en reflexión? ¿No hay un orden en el aula, que medie la participación?, ¿Qué direcciona la apropiación del discurso? ¿Cómo lograr que las estudiantes desarrollen sus capacidades de pensamiento, análisis, y creación? ¿Cómo lograr que las estudiantes desplieguen un buen desempeño en la comprensión, comunicación, análisis y expresión?

Siguiendo en la alusión a estas características continúo con: la investigación es “flexible, evolucionaria y recursiva” (*Bisquerra, 1996, p.38*). También se hizo uso de la observación, la intervención con talleres, entrevistas, encuestas, actividades en clase; que permiten identificar categorías de análisis, dando relevancia a la “formación de lectores”, que desencadenan muchas otras que se van presentando en la medida del trabajo y lo re-adaptan, según el momento.

Asimismo, la investigación se centra en la “formación de lectores”, desde la oralidad, hacia la potenciación de un lector analítico y pensante, por tanto se observan todos los hechos que tengan relación con esto, y le afecten directa o indirectamente. Las variables compenetran entre ellas. Por ejemplo, se han llevado a cabo actividades con el lenguaje, la lectura, la escucha y la oralidad.

Este trabajo investigativo se mantuvo en constante movimiento, el enfoque lo permitió, además las circunstancias de la institución y el cambio de grado al que fui sometida, implican redireccionar, y tener en cuenta las características y necesidades específicas del nuevo espacio. Por tanto es cambiante tanto en los horizontes como en la categorización. Por ello he agregado nuevos asuntos que antes no se tenían en lo planeado, por ejemplo la transformación de la categoría de la biblioteca con el lector, a la categoría de la argumentación oral en relación con la formación de lectores.



Finalmente, una última característica es que en la investigación cualitativa los diseños pueden darse de manera emergente. Para mi trabajo, se asegura para que quede la aclaración, que se inició solo desde las observaciones, donde no se podía ser partícipe. Estas observaciones permitieron la selección de categorías, una central, y otras que se encadenan a la misma, porque le afectan, son resultados de la primera, influyen y forman parte de ella. Esta etapa inicial permitió percibir los procesos educativos ya que implica comprender no solo los conceptos sino también las secuencias, acciones e interacciones en el aula. Posteriormente, haciendo uso de los pasos propios del tipo de investigación, se intervino en el aula, con la observación participante, desenvolviéndome ya en el aula como maestra, etapa que también permitió unas nuevas direcciones, conservando la raíz, ya pensando no desde las imposibilidades espaciales, sino desde las posibilidades que brindan las practicas de los procesos de la oralidad.

#### **4.2 Investigación acción: un enfoque para la reflexión de la realidad**

La investigación acción permite comprender un fenómeno de la realidad, además de incurrir en éste para su readaptación, mejoramiento y posible solución.

Basándome en la finalidad de este enfoque investigativo que es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez Gayou, citado por Hernández Sampieri, 2003, p.706), el propósito es realizar una observación y luego un participación directa en el aula de clase (en donde se dan investigación e intervención simultáneamente) para determinar tópicos como el de la oralidad y cómo se evidencia allí, observando en las estudiantes esta necesidad y potenciando su capacidad reflexiva y analítica en pro de lo que experimentan mediante la capacidad de la escucha, hacia la generación de cambios. Esto se logra en la etapa donde no solo se observa sino cuando me desempeñé en el aula. La investigación, los objetivos, los resultados, toman forma en la planeada secuencia didáctica, la cual es prácticamente una guía para los maestros en el hacer.

Esta investigación permite determinar el problema, después de haber realizado observaciones constantes, sin participación directa como maestra en formación en el primer momento, retomando lo necesario para la búsqueda de esa participación que se



daría luego. Se realizó mirando cuadernos, opiniones de las estudiantes de su proceso, planeaciones de la docente, unidad de producción para el último trimestre del año 2013 en el área de lengua castellana, plan de área todo rodeado por una propuesta pastoral y, la clase como tal con todo lo que ella acarrea, con exposición y evaluación de contenidos.

Hubo una inmersión constante en el contexto, donde se dio un acercamiento a la institucionalidad, al PEI, a la visión, a la misión de la institución; se realizaron dos entrevistas formales, (permiten buscar información y clasificar grupos y participantes) a la coordinadora, y a la maestra cooperadora; siempre determinando el “problema” que se vio constantemente cambiante hasta las últimas instancias.

Otra de las características propiamente planteadas de este enfoque por Sandin (citado por Hernández Sampieri, 2008, p.706) se destaca que la propuesta de resolución debe envolver la transformación de una realidad: como investigadora busco un cambio de la realidad escolar desde el objeto de estudio que es la formación de lectores, pues su propiedad, es que se parte de un problema de la cotidianidad, en este caso la realidad de las estudiantes de los grados once A-B, en el aspecto de la lectura, donde también se ven desorientados problemas de lo oral y la escucha.

Para ello la investigación acción permite la interacción, en donde se busca que se dé un trabajo en equipo, que permita la participación y el tener en cuenta todos los datos investigados, situaciones que se ven reflejadas en dicho trabajo porque se está en búsqueda constante en todo lo que se observa y se tiene en cuenta hacia un análisis más profundo del objeto de estudio, la formación de lectores.

Desde las perspectivas de la investigación- acción, se toma como referencia la visión técnico-científica planteada por Álvarez Gayou, (citado por Hernández Sampieri, 2003, p.707), en donde se trabaja con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación. Estas fases se abordaron desde una secuencialidad, pero que a su vez me permite volver al inicio, además de plantear y replantear lo que se realizó, hacia la consecución de resultados.



Hay unas fases esenciales de la investigación-acción planteadas por Sandin

(Sandin, citado por Hernández Sampieri, 2008, p.707) que apoyaron este proceso de potenciar la oralidad y la escucha hacia la formación de un sujeto crítico y pensante, lector de la oralidad.

-Observar: la investigación empezó con la observación, mi compañera y yo, asistimos a la institución y al aula de clases, determinado categorías de análisis como la formación de lectores. Allí recogimos datos mediante una entrevista a la coordinadora de la institución y a la maestra cooperadora, realizamos una encuesta de reconocimiento del grupo y una posterior prueba piloto, que luego sistematizamos. (Ver en la contextualización)

-Pensar: Analizamos los resultados y determinamos una intervención didáctica, (pensada como base en una secuencia didáctica) a raíz del problema, que permite llegar al aula de clase para buscar posibles soluciones a la dificultad planteada.

-Actuar: Después de determinar el problema que ha tenido varios cambios y que posteriormente se encamina hacia la oralidad, empezamos a implementar una secuencia en el aula, buscando potenciar estudiantes críticas, analíticas y reflexivas.

Ahora bien, acercándonos a las principales acciones para llevar a cabo la investigación acción, siguiendo las indicaciones de Sampieri, (2008), se ven manifestadas así:

1. Detectar el problema: Para ello se recolectaron datos mediante entrevistas, encuestas y prueba piloto. El objeto de la investigación se encamina a ver la formación de lectores en el aula de clase, mediante la habilidad de pensamiento, las practicas de la oralidad y la capacidad de escucha.
2. Elaborar el plan: Generación de una secuencia didáctica a raíz del problema.
3. Implementar y evaluar el plan: Implementación en el aula de la secuencia mediante la participación directa de una propuesta didáctica. Por último una Retroalimentación.



### 4.3 Analizando la palabra propia y la ajena

La investigación se complementa gracias a unos instrumentos que permiten no solo recoger datos sino analizarlos, pensarlos, para así reflexionar sobre la importancia de los procesos vinculados con la oralidad y la escucha en el aula, a partir de la elaboración y evaluación de una configuración didáctica centrada en la oralidad como práctica cultural. Se trata, entonces, de un proceso que se va analizando todo el tiempo, antes, durante y después de la investigación. Por tanto se escudriña en el aula, en sus formas de hacer allí, en unas propuestas, en la práctica propia, y en los resultados o más bien reflexiones que suscita la labor realizada en el aula. Se presentan aquí entonces los instrumentos de investigación, su aplicación y sus resultados, teniendo en cuenta los pasos seguidos por los teóricos que se traen al texto.

Teniendo en cuenta las sugerencias de cambiar los esquemas más comunes con los que se vienen presentando las investigaciones, como la positivista, que limita los resultados, para dicha investigación se da una mirada desde el enfoque interpretativo. En este enfoque y encadenándolo a la investigación acción, los principales instrumentos fuimos nosotras las **investigadoras** (Bisquerra, 1996, p.38), Diana para su trabajo, y yo, Vanessa, inmersa en el mío. Como parte del trabajo, todas las conexiones que realice, se ven ligadas entre si y a la vez interpretadas de diferentes maneras, en relación con mis conocimientos, las experiencias y lo vivido y observado en el aula. Mi utilidad como instrumento, me permitió no solo captar todos los fenómenos del entorno, sino también interpretarlos, pensarlos, tantearlos, ensayar, proponer e intervenir en pos de la mejora, o de las posibles respuestas a las diferentes figuraciones que en el camino se van dando.

Esta labor, se vio apoyada en otros instrumentos, necesarios para realizar un trabajo completo y elaborado.

En un primer momento hablemos de **“La observación”**, esta técnica, no solo permite “ver” sino también poder interpretar. En un primer momento de la investigación se daba de manera pasiva, solo se miraba el entorno, puntualmente en aquel entonces todos los actos que se daban en el aula de clases del grado séptimo (con quienes se inició el



proyecto) sin interferir de ningún modo, solo viendo como la maestra cooperadora daba sus clases y las respuestas de las chicas. Además también de contextualizar el entorno donde las niñas se desenvuelven y como estos lugares les moldean, las dirigen. En el siguiente semestre de la investigación ya la observación es participante y activa, se puede decir que todo el tiempo se está en observación, que es el instrumento que más permite evidenciar los hechos de la educación (obviamente apoyada con la escucha) pero ya en esta etapa, como investigadoras y maestra, se está inmersa en la misma, dirigiendo los procesos, las clases, mediando las preguntas, analizando las respuestas, organizando el aula (hablando disciplinariamente y académicamente).

Entra como apoyo a esta observación algunos otros instrumentos de registro como fotos, reflexiones, impresiones y relatos que cobran vida en el **diario de campo**, en este se registraron todos los hechos y sucesos que son relevantes, median e influyen en los intereses que cada una selecciona para sí, como investigadoras en la educación, no necesariamente atado al problema que nos surge, sino que todos los hechos que allí en este contexto sucedan, son importantes como comunes en las instituciones, por tanto no solo encontraremos en el diario de campo, un “montón” de fotos, relatos, datos y caracterización de las chicas, planeaciones, sino también reflexiones de esos datos, planeaciones inconclusas por cambios imprevistos comunes en los horarios de la academia, problemas, choques entre lo pensado y la realidad, que conllevan a reflexionarnos, a preguntarnos nuevamente en las hipótesis y posibles respuestas para mejorar y optimizar los procesos observados que detonaron el pensamiento y la meditación de la educación cuando se vive en carne propia. (Ver capítulo de Hallazgos)

Entre otros de los instrumentos que me permitió recolectar la información de formas muy completas, fueron las **entrevistas, (Ver anexo 3)**, para acercarnos a la profesora Martha Elena Osorio, como maestra cooperadora en el proceso de proyecto y práctica pedagógica, esta entrevista no solo recompila datos sobre las estrategias en el aula, gustos, debilidades y fortalezas de las estudiantes y de ella misma, sino que también permite un afianzamiento con la profesora como ser humano que es, sobre sus experiencia, qué la formó, cómo lo hizo, sus valiosas experiencias y el camino que la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

llevaron a su quehacer actual. En la primera etapa de la investigación también se realizó en algún momento, un taller conocido como **prueba piloto, (Ver anexo 5)** y una **encuesta, (Ver anexo 4)** (a las estudiantes de ese entonces, grado séptimo) que nos permitieron evidenciar sus principales dificultades, y circunstancias, donde se hizo un primer intento por esbozar una situación problemática relacionada con la falta de acercamiento a la diversidad de textos escritos, y que con el tiempo se transformaron y adaptaron a las especificidades de los nuevos grupos de trabajo, los grados once, y se caracterizan de manera diferente, con miras en propósitos diferentes. Estos últimos dos instrumentos mencionados, en especial, la encuesta tienen una inclinación a investigaciones cuantitativas, además de respuestas concretas y cerradas, aun así esto no quiere decir que no se pueda usar en la investigación acción, puesto que esta última es abierta a todo tipo de instrumentos y técnicas.

En la etapa posterior de la investigación, se continuó con la observación participante, que se sigue registrando en los diarios de campo hasta la últimas de las asistencias a la institución, pero al ser precisamente participante, se llevan a cabo talleres, juegos, actividades de clase, que también sirven como investigación, es transformar la idea de que dar clases es solo una transmisión de contenido y decir que en las clases se da la misma investigación como un proceso constante e inacabado que está en transformación y adaptación todo el tiempo. En las clases se emplearon distintos trabajos actividades y talleres, por ejemplo se estableció “el protocolo” como un compromiso clase a clase, que sirve como instrumento de mediación y recordación que enlaza los contenidos uno a uno. Consecutivamente este proceso se llevó a cabo con las estudiantes de los grados once de la institución, de igual manera debe decirse que al ser partícipes activas de la clase, la investigación se torna más entretenida, al lograr la interacción entre estudiantes, maestras, contenidos, diálogo. Este nuevo espacio sirvió para acomodar los giros que dimos, y tratar de adaptar y re direccionar las preguntas, cuestiones, hipótesis, además de que se trata de grupos diferentes llenos de diversidades sorprendentes en sus maneras de percibir, recibir y vivir sus mundos.



Como otra técnica importante esta la **triangulación**, que es la que nos permite interrelacionar varios conceptos, varias ideas, varios problemas, los distintos instrumentos, para ir sintetizando lo visualizado como situación problema, y luego ir planteando posibles soluciones o respuestas que se verán plasmadas por las mismas intervenciones en el aula, después de seleccionar las estrategias, talleres, diálogos, que nos permiten llegar a ellas, mediante las clases. También con este instrumento podemos clasificar claramente los conceptos y los hechos propiamente de la institución y el aula de lengua castellana, de los subjetivos, e ideas propias, que en tanto ayudan por los conocimientos previos, logrando a su vez una objetividad cuando se realiza la selección del contenido de trabajo.

A raíz de todos estos diferentes elementos que se fueron rastreando, con las diferentes técnicas mencionadas anteriormente, surge un instrumento más, cuyo proceso se mantiene en movimientos cambiantes hasta el final, es una **apuesta didáctica**. Esta pensada en sus inicios como una secuencia, pero que por el transcurrir de la realidad académica, es necesario llamarle de otro modo, se trata de un plan de trabajo para llevar a cabo con las estudiantes en las clases, que direcciona los eventos del aula, relacionando los contenidos del plan de área con nuestros propósitos de intervención, que tienen como finalidad una “tarea”, denominada como una “eliminadora de oratoria”, (que terminó también convirtiéndose en una tarea distinta debido a las exigencias de tiempo de la institución para con nosotros los practicantes), buscando que por medio de esta se dé la expresión de una serie de habilidades de pensamiento y competencias potenciadas, con miras a la crítica y la expresión. Este instrumento es cambiante, porque debe adaptarse y readaptarse todo el tiempo en funcionalidad a la institucionalidad.

En síntesis, para comprender el trabajo investigativo como una secuencia de hechos que se van estructurando hasta tomar forma, explicaré unas fases que representan etapas de transmutación presentadas en él:



## Etapa Reflexiva

Apoyada en la línea de investigación, que es la enseñanza de la lengua y la literatura, se determina que el tópico de interés central y de donde surgen todas las categorías, es la formación de lectores, que puedan pensar y reflexionar de manera crítica ante lo que ven y lo que pueden crear, todo ello suscitado en las prácticas de la oralidad. Se imagina un ciclo donde no solo sean capaces de convertirse en un texto oral, sino que sean a su vez lectoras del mismo, y así, una retroalimentación, ya consigo inmersos los pensamientos, reflexiones, análisis; el texto entonces no se queda estático, sino que presenta un constante movimiento.

Las razones que llevaron a cuestionarse en ese entonces, sobre estos procesos en el aula, surgieron a partir de la implementación de los instrumentos; principalmente de la observación e intervenciones que tuve para con las chicas; ellas eran estudiantes que se presentan inquietas, siempre queriendo sobresalir con su discurso por encima de las demás, por tanto no se escuchaban, no había un respeto a la palabra de la otra, coartando que desarrollen capacidades críticas en relación con el conocimiento, desde la construcción y reconstrucción de los contenidos, en su lectura.

En el deber de maestra, esta indagar sobre lo que actualmente se ve en las aulas de clase, con miras a su mejoramiento, para obtener resultados que no solo satisfagan unos logros plasmados en el papel, sino también la labor docente en los objetivos y progresos de las estudiantes, no solo académicamente, sino en su formación subjetiva como seres pensantes.

## Etapa de diseño

El diseño que rige este trabajo es el de la *investigación –acción*. La investigación, empezó por una observación que permitió a mi compañera y a mí en la práctica, contextualizar un lugar, sus participantes y objetos de estudio, mediante una prueba piloto, entrevistas y encuestas, hacia la consecución de una problematización, que ha tenido varias transformaciones, en un primer momento, la inquietud rondaba respecto a la falta de acercamiento de las estudiantes a las lecturas, ya que no tenían un acceso a



material bibliográfico, posteriormente, en la práctica profesional, se continua en busca del desarrollo de un lector con capacidad crítica, pero ya, el enfoque en el aula de clase y los diferentes fenómenos que en ella suceden, por ejemplo las lecturas y cuestionarios enfocados a la literalidad. Consecutivamente se realizó una indagación de antecedentes con respecto al tema para la construcción de un marco teórico. Todo esto con el objetivo de proponer una secuencia didáctica, que dé posibles respuestas a las hipótesis, gracias a la participación directa en el aula.

### **El trabajo de campo**

Acceso al campo y Recogida de datos: Esta se dio por la observación, los diarios de campo, las entrevistas, encuestas, cuestionarios, la prueba piloto, lo cual se sistematizó para su apropiado seguimiento. Estos datos continúan siendo recogidos hasta el final en los diarios de campo, de acuerdo a las planeaciones de clase y sus actividades, como talleres y productos.

### **Fase analítica**

Hasta el final se da el proceso de la implementación de la secuencia. Todos los datos recogidos durante la investigación, fueron objeto de análisis, puesto que todo es necesario y relevante para su estudio. Con los primeros esbozos puede llegar a ciertos resultados, que no son una conclusión final, pero que moldearon y encaminaron la investigación.

Más adelante, se encuentra un capítulo de **Hallazgos**, estos hacen referencia a todos los hechos y sucesos que después de una relectura de los diarios de campo, como experiencias vitales, suscitan unas reflexiones a partir de unos análisis. Son los recuentos de la realidad que demuestran el por qué de las categorías, y a fin de cuentas resultan justificando las elecciones del trabajo.



#### **4.4 Población y muestra: lectoras, escuchas y creadoras de la oralidad, en los grados once**

La población del trabajo es importante tenerla muy presente, puesto que se trata de una investigación en educación, es necesario contextualizarle para que se pueda comprender.

La población son las estudiantes de Bachillerato de la Institución Educativa San Juan Bosco, un colegio femenino, (Dentro de la población no se tuvo en cuenta la población de primaria). Esta institución es de índole religiosa y oficial, de la cual se encargan las religiosas de esta comunidad y parte del gobierno. Estas estudiantes oscilan entre las edades de 11 y 17 años (la secundaria). Como maestra en formación, el camino es la educación, y el área de conocimiento enfoque, es el área de lengua castellana.

Respecto al periodo de tiempo, es una investigación que se viene dando desde mediados del año 2013 y que continúa hasta finales del año 2014, con la culminación a su vez del año escolar de las estudiantes de los grados once de la institución.

La muestra objeto de investigación son las estudiantes de los grados Once A-B de la institución Educativa San Juan Bosco, son estudiantes con muchos deseos de participar y al hacerlo relacionan sus vivencias con el conocimiento. Las estudiantes oscilan entre edades de 15-17 años, y once A, tiene 39 estudiantes y once B, tiene 40.

La contextualización inicial se realizó en compañía del grado séptimo, en donde como problema determinamos el limitado acercamiento a los textos escritos y por ende la falta de una lectura crítica y reflexiva, que incluyera su realidad, y que fuera más allá de la mera decodificación. Luego con los grados once, con los que trabaje la práctica, noté que ellas son inquietas, desean participar sobre todo lo que ven, desde su vivencia personal, ya que es el último grado en la institución, arrastrando consigo el desorden, y la mala lectura de textos tanto físicos como no físicos.

Entre las características para determinar la problemática están: hacen muy poco uso de la escucha, no respetan apropiadamente la palabra de las compañeras, y su mismo discurso, que permitiría un aprendizaje significativo, desde el reconocimiento del otro,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

aunque cuando se acercan al aprendizaje de temas buscan concentrarse y plasmar lo aprendido mediante la escritura. Esto lleva a potenciar en ellas la importancia de la oralidad y la escucha hacia la generación de lectoras críticas, reflexivas y analíticas de la oralidad, desde su posición en la sociedad como estudiantes de once, que están permeadas por la lectura de textos bibliográficos que les permite adquirir conocimientos y relacionarlos con sus experiencias.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## Apuesta Didáctica: Una secuencia posible

Facultad de Educación Esta apuesta didáctica, pretende dar cuenta de unos contenidos regidos por la teoría, que se enfocan y encaminan en una propuesta diferente, realizada específicamente con los elementos que se desean, en busca de conseguir los objetivos planteados para con las estudiantes de la práctica, pero también para leerse como una experiencia de clase, de unas realidades que allí suceden, como hechos comunes de cualquier aula de clase, así como ejemplos de realidades subjetivas escolares, ya que no todas las instituciones son iguales, pero si tienen una misma línea de sentido que es la preocupación por una formación completa y de calidad.

En esta se relacionan los saberes, teórico-prácticos generados en la experiencia y por las lecturas de los pedagogos, que promueven una reflexión personal en la práctica propia.

De igual manera, se debe reconocer que seguir una serie de pasos y sugerencias no garantiza la efectividad y excelencia en la apuesta didáctica, pues en la realidad escolar hay una serie de factores que influyen y confluyen, generando las discordancias en las planeaciones, en este caso específico, la necesidad de disponer el tiempo para actividades extra clase, para actividades del colegio. Observemos entonces la propuesta didáctica llevada al aula de clase.

La siguiente es el planteamiento o programación de la secuencia, pensada antes de ser aplicada. Las conclusiones, los hechos y análisis sobre los resultados de la misma se verán reflejados en los hallazgos y unas observaciones continuas al plan de la secuencia.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## Oratoria, El arte de la elocuencia. Lecturas del entorno

**Tópico:** experiencia de pensamiento y análisis, procesos de la oralidad y capacidad de escucha. Lectura de la oralidad.

Nota: Desarrollando la experiencia de pensamiento, se va desplegando el potencial que el ser humano tiene para adquirir nuevos conocimientos y destrezas.

Con la capacidad de la escucha se propende que haya un conjunto de prácticas cognitivas que posibiliten la articulación de saberes para reflexionar, actuar e interactuar en las situaciones que se den.

Y, con la idoneidad en el desempeño de los procesos de la oralidad pretendo que después de desarrollar los potenciales en los conocimientos, puedan transmitirlos de manera exitosa, integrando las capacidades y desarrollos en un tema específico que relacione experiencias y vivencias.

En conjunto, un estudiante que consiga los logros mencionados, podrá decirse que es un lector/escucha de la oralidad, en la medida que interpreta lo visto, gracias a las conexiones y redes que se tejen para lograrlo.

### Objetivos

Fortalecer en las estudiantes de los grados once A-B, las habilidades de pensamiento, encaminadas en la formación del lector, apoyada el desarrollo de todos los procesos que competen a la oralidad.

Propiciar una reflexión sobre la importancia de la oralidad y la escucha en el aula, para potenciar los conocimientos socioculturales referentes a la comunicación, en especial la oralidad y lectura de la misma, en las estudiantes de los grados once.

Para un proceso comunicativo centrado en la oralidad, la escucha y las habilidades de pensamiento es necesario que las estudiantes a su vez sean capaces no solo de recibir un contenido y apropiarse del mismo, sino que también se reciba de manera crítica,



donde tomen su postura y sean idóneas al defender su punto de vista, apoyadas en la argumentación fundamentada en razones lógicas y admisibles. Una concepción de lector crítico que cita a Fabio Jurado Valencia (2008), que hace insistencia en la importancia de trascender de la mera decodificación de textos a un enfoque que analice, estructure, interprete y represente el mundo a través de opiniones fundamentadas, reconociendo y haciendo uso de la intertextualidad.

Otros objetivos mencionados en función del estudiante:

- Ser capaz de analizar, estructurar e interpretar los diferentes textos que lee.
- Comprender la importancia de los procesos orales en el aprendizaje.
- Reconocer la oralidad como texto, en su lectura.
- Ser lectoras/escuchas de la oralidad.

### **Introducción o problematización:**

Las estudiantes de los grados once de la Institución Educativa San Juan Bosco, deben mejorar sus procesos de oralidad y escucha, puesto que con estos procesos comunicativos se despliegan muchos otros que son pertinentes desarrollar en esta etapa escolar. Entonces se busca fortalecer la capacidad analítica y reflexiva en las estudiantes y principalmente las habilidades de pensamiento, la capacidad de escucha y la competencia de la oralidad en el sentido de una *crítica constructiva*, que les sirva no solo para comprender, leer la misma y opinar sobre determinada situación, sino también, para proponer posibles soluciones e ideas alternativas demostrando calidad en sus argumentos apoyados en la interrelación de sus conocimientos, experiencias, y los contenidos del área.

Además de desarrollar sus capacidades crítico constructivas y creativas, para un buen desempeño en la comunicación, expresión y análisis de sus textos (refiriéndose no solo a lo escrito) se debe presentar especial atención en potenciar la escucha y a su vez la



atención en las estudiantes, ya que estas se presentan como dispersas, distraídas y hacen uso de su oralidad a destiempo y de manera inadecuada

### Tarea

Una “Eliminatoria de oratoria”.

Con la oralidad se dará evidencia de que las estudiantes han asimilado habilidades de pensamiento, que implica la relación de los saberes previos, la asimilación de nuevos conocimientos y generación de nuevos pensamientos, ideas, reflexiones, críticas y análisis que se mostrarán mediante lo oral. Esto implica del otro lado la lectura de las participantes.

### Actividades y tiempo

**Nota:** la apuesta didáctica presentada aquí, coincide con la de la compañera, Diana Yarce, pues la práctica docente se realizó en conjunto, como las planeaciones. Ya los hallazgos y reflexiones difieren según el rumbo del trabajo.

### Momento 1: Sondeo a los conocimientos y habilidades

En la fase de inicio, se realizan actividades de exploración sobre los conocimientos que se tienen del tema de la oratoria, en relación con todas las temáticas para verse en clase, y de cómo se pone ese conocimiento en acción; buscando tener en cuenta los contenidos en los que se debe enfatizar y trabajar, para tener una mayor solidez en el manejo del tema por parte de las participantes de la clase. **(4 sesiones):**

Actividades de indagación:

1. El juego del “Paquete Chileno”, juego que consiste en serie de preguntas cada una en un sobre; que van uno dentro del otro. Los sobres caen al azar, según el juego del “Tingo-Tango”. Estas preguntas nos ayudarán a realizar un diagnóstico con los conocimientos previos que tienen y las expectativas para el presente periodo.



2. Acercamiento a la argumentación, desde el artículo de opinión del periódico El colombiano, base para responder un taller:

Además esto servirá como aproximación a la temática del periódico y sus partes como son la noticia y la infografía

1. ¿Cuál es la idea central del texto? (Tesis)
  2. Reseña del artículo
  3. Identificar y nombrar los argumentos que presenta el autor para apoyar la tesis. Dar ejemplos
  4. Según la teoría ¿Cuál es la finalidad? ¿Por qué?
  5. Postura personal frente al artículo
  6. Citar un fragmento del texto, defenderlo o rechazarlo, con argumentos
  7. Realizar un glosario con las palabras desconocidas, sino se encuentran en el diccionario, intentar definir las dentro del texto
3. Taller de infografía. Con esta actividad las estudiantes mediante una temática entregada al azar en grupos de tres, investigan sobre ella, deben recopilar imágenes y todo lo necesario para realizar la infografía y exponerla al grupo.

Los temas son abiertos y ellas escogen la línea de investigación del tema que más les guste: La escucha, presentación personal, una caricatura, un género musical, videojuegos, animal, adicción a celulares, gaseosas Vs jugos, semana santa, redes sociales, mujeres y el futbol, una obra literaria llevada al cine, una ciudad turística, deporte y salud y anorexia.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## ACLARACIÓN:

Los textos utilizados, se fueron buscando en la medida en que se realizaban las planeaciones para cada clase. Por ejemplo con los textos como los artículos de opinión y las temáticas sociales que se emplearon, son lo más posible recientes y actuales al momento de aplicación. También se tuvo en cuenta para la selección la opinión y gustos de las estudiantes.

**Momento 2:** Desarrollo, el uso de la palabra, revive en la escucha de la oralidad

Acuerdo de realizar un Protocolo de cada clase, por parte de las estudiantes. El protocolo debió ser leído oralmente en cada inicio de clase, con dos objetivos; el primero es recordar lo visto en la clase anterior; y, el segundo es potenciar las prácticas comunicativas del lector crítico de oralidad y escucha que se reflejan en un texto escrito.

Se tiene en cuenta el concepto de oratoria; qué textos y situaciones se valen de la misma, para ser legítimos.

A raíz de esto, se realizan diversas actividades. Todos los temas siguientes están rodeados por la oratoria para desarrollar habilidades de pensamiento, procesos de oralidad y capacidad de escucha (no se presentan en orden). **4 sesiones**

1. Reconocer los niveles de lectura, planteados en los Estándares Curriculares de Lengua Castellana. Para se toma como base el texto “Muerte fundadora: La Eneida de Virgilio de María Campelo y Julieta Cardigni. Las estudiantes lo leerán, reflexionarán y posteriormente realizarán preguntas del nivel crítico-intertextual, para ser respondidas por las demás compañeras de forma escrita, para posterior socialización.
2. Con fundamento en el texto “Estrategias para movilizar los procesos de lectura y escritura” de Asned Restrepo. Consultando con la maestra seleccionaremos uno de estos cuentos:

-El almohadón de plumas de Horacio Quiroga



-Ante la ley de Frank Kafka

-La última pregunta de Isaac Asimov

-Un día perfecto para el pez plátano de J.D.Salinger

Cuentos que permiten mirar en las lecturas los procesos antes, durante y después

3. Teniendo en cuenta el texto “Pequeña fábrica de cuentos” de Jean-Marie Gillig, se nos permite encadenar los contenidos del área, lo que se viene trabajando y el objetivo de la secuencia.

La idea es que individualmente las estudiantes creen un cuento improvisadamente y de forma oral, en consecuencia con las ruletas que contienen situaciones, objetos, personajes, escenarios, el protagonista, el punto de partida, el objetivo, un lugar...

Luego para encaminarnos hacia ese producto final que es la “eliminatória de Oratoria”; con las estudiantes debemos empezar a plantearlo **(4 sesiones)**

1. Reconocer el tema de la oratoria a partir de la película “El gran debate” de Denzel Washington.

2. Explicación de lo que se realiza: “Eliminatória de oratoria”. Selección de los temas con los que se lleva a cabo la oratoria, de “índole social”. Indagación de los intereses de temáticas en forma grupal y posterior escogencia; en donde se despliegan temas para trabajar Lengua Castellana que también son componentes de la oralidad.

-Léxico: Sugerencias para el buen uso y selección del vocabulario pertinente según el público al que se dirige y el tema a trabajar.

-Kinesia y proxemia: Estrategias para acercarse al público, hablar en público, expresión corporal y ensayos de la oratoria.

-Investigación y preparación de la oratoria: Las estudiantes deben documentarse sobre el tema seleccionado.



### **Momento 3:** Evaluación, adentrarse en el proceso de los diferentes discursos de la clase

-Hacer la “Eliminatoria de Oratoria”. Después de escogido el tema, de solucionar dudas, de investigar, se dará un tiempo estipulado para que desarrollen su tema de la manera más completa, haciendo uso de lo aprendido (**2 sesiones**).

Como se aplica una evaluación formativa no solo se tienen en cuenta los productos sino también su elaboración, preparación y socialización durante todo el periodo, de las temáticas trabajadas: escucha, participación, respeto por la palabra del otro, la argumentación, las respuestas de los talleres con las diferentes temáticas y niveles de lectura.

#### **Recursos**

- Mostrar aspectos teóricos sobre el tema de la oratoria
- Textos, películas, imágenes, cuentos, investigaciones.
- Materiales de apoyo: hojas, lápices, cuaderno, marcador, tablero, borrador, video beam.

#### **Evaluación**

- Participación en clase y con cada una de las actividades propuestas, responsabilidad, creatividad, escucha y respeto por la palabra, demostrar aprendizajes adquiridos y el quehacer de ellos, desde la evaluación formativa y desde la observación constante que al final se reflejará en una evaluación y coevaluación de lo aprendido, y por supuesto con evidencias de lo presentado y realizado.
- Participación de “Eliminatoria de Oratoria”
- Lectura de las oratorias como muestra de las prácticas orales
- Análisis, trasfiguración y socialización de los aprendizajes y lecturas realizadas en la tarea.



## 5. Encuentros con la palabra. Descubrimientos en la práctica pedagógica

Ya culminado el proceso de la práctica profesional, se debe contar que la secuencia no resultó como se planeó en un principio, debido a los inconstantes momentos de labor permitidos en el aula para con ellas, los asuntos de tiempo no ayudaron, muchas de las jornadas que se tenían en la planeación no se lograron, por ejemplo la actividad de improvisación de cuentos, ni el de estrategias para movilizar la lectura que era de preguntas interesantes a los textos, se omitieron para adelantar en otras que se acercaran mas a la búsqueda del objetivo. Se debió a los mencionados cambios institucionales reiterativos en las jornadas escolares, por las actividades culturales, deportivas, o conmemorativas de fechas especiales, y al final por los centros literarios que se acumularon en las últimas fechas.

En su lugar se dio esa omisión, para proseguir con los temas más específicos para lograr el objetivo final, entonces las actividades de kinesia y proxemia se logran, y luego la visualización de la película “El gran debate.” Este era el punto inicial para empezar a dar cuerpo a la eliminatoria de oratoria donde las participantes como público, serian lectoras de la oralidad.

Luego se nos informa que por razones de índole académico, las estudiantes de once requieren del tiempo que era de nuestra práctica para culminar y responder con los pendientes y lograr sus grados, entonces solo contaríamos con una última clase para concluir, la de ese mismo día, donde se tuvo que hacer el cambio en la tarea para no dejar procesos incompletos. Esta clase impide por cuestiones de tiempo el desarrollo adecuado de la eliminatoria, y va contra lo planeado. Se decide entonces cambiar esta última tarea (eliminatoria), por un ensayo final.

El ensayo, se debía realizar de manera narrativa, en primera persona, dando cuenta de los conocimientos adquiridos sobre la oratoria y la importancia de la comunicación, pueden tomar ejemplos de la película y mencionarlos para dar fuerza a su trabajo. No



solo se señalan todas las características de lo oral y su uso, su potencia, sino que se da campo para que también las chicas hagan una intervención personal, obviamente relacionada con el tema, esto de manera individual. Se reconoce que aunque no se logre llevar a cabo lo pensado, es una manera de compensar de la manera más parecida posible el objetivo y la tarea final de la secuencia, esto tampoco quiere decir que no se haya logrado cumplir con las metas propuestas, sino que por el contrario fue necesario ampliar la visualización dentro del aula, para identificar y relacionar el tema de la práctica con los planes académicos que siempre tuvieron prioridad en comparación con nuestra labor.

### **Invocando, llamando y nombrando las principales categorías de la realidad, desde la reflexión en la transformación personal**

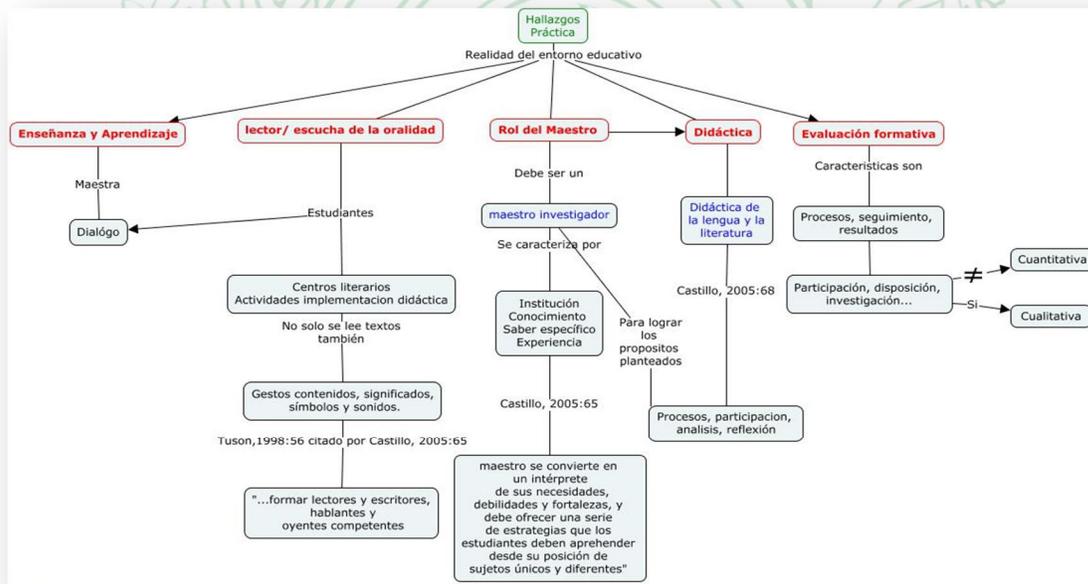
Durante el proceso de la práctica, se viven hechos y experiencias que van siendo consignados en los diarios de campo, como evidencias de todo eso que se vive en la realidad y cotidianidad del entorno educativo. Se consiguen formar unas categorías, que establecen el conjunto de principales ideas de lo que se desea investigar, fomentar o proponer en pos de conseguir un aprendizaje y una práctica educativa, con la que se quiere buscar en los cuestionamientos, alternativas frente a la formación de los maestros de lengua castellana. Pero para formar estas categorías, es necesario tener en cuenta los hechos que me llevaron a pensar en las mismas, puesto que son el conjunto de vivencias, las que encaminan a recapacitar en estas por algo, porque me mueven y conmueven, me generaron preocupación, me gustan, son realidades, en las cuales como todos los maestros desde sus realidades, uno quiere aprender, o quizás por el contrario, porque se quieren remover, pero todo a favor de la formación como maestros de la excelencia para cual sería nuestro ejercicio.

Estos hallazgos, entonces, muestran esas transformaciones, desde la experiencia misma, da unos vistazos de cómo se evidenciaron en el aula las categorías y como se re significan en mi práctica, claro está teniendo en cuenta las diferentes teorías que



apoyan mis ideas e ideales; como lo dice Stenhouse citado por Pérez Abril y Bustamante (1996):

Para que la teoría cobre sentido es necesario tener un problema con la educación, es necesario llegar al límite de tener la necesidad de acudir a lo que otros han reflexionado... la teoría entra, de esta manera, a alimentar a la práctica, a proponer otros puntos de vista (p.13).



### 5.1 Rituales de enseñanza y aprendizaje, moderando el entorno socio cultural comunicativo hacia unas lectoras de la oralidad

En este primer momento me enfocaré en hacer un recuento de los distintos hechos que relacionan la enseñanza y el aprendizaje que se viven en el aula de clase, como son la interacción entre las estudiantes mismas y las estudiantes con las maestras, aspectos de la realidad educativa, momentos que van desde lo académico y otros que son sucesos con los que a veces no se cuentan o se planean pero que al fin y al cabo son normales que pasen en la institución, además, de características de los roles de estudiante y de los roles de maestro.



La práctica pedagógica se inició desde el primer semestre del 2014, por tanto se pudo compartir en el aula desde el principio de su año escolar, entonces no se trata de un proceso solo para mí en el rol de practicante, sino también para las estudiantes mismas, en tanto mi compañera y yo pasamos a ser también sus maestras y los avances que se mencionan en este capítulo, pueden ser tenidos como un trabajo conjunto donde se progresa hasta lograr cada vez mas unos objetivos vinculados.

Esta práctica inició con unas sesiones de observación y presentación, donde hubo más tiempo para determinar detalles que dejaron conocer el grupo, a la maestra en su labor y el ritmo y metodología con el cual se trabajaba en clase. Uno de los primeros aspectos que conmovió, fue un trabajo sobre vocabulario, donde la herramienta es el diccionario, y prácticamente se termina convirtiendo en un aprendizaje memorístico: aprender una palabra con sus sinónimos y antónimos. Este tipo de trabajo se hizo reiterativo por mucho tiempo, incluso en un momento de apoyo pedagógico en el cual corregimos la evaluación de dicha actividad, consistía en lo mismo, llenar unos campos (sinónimos/antónimos) y la evaluación se hace cuantitativa. Cuando uno lo piensa, en mi opinión personal, creo que se pueden obtener resultados más favorecedores si dicho vocabulario se ubica en un texto para contextualizar y no solo definir sino también dar sentido a lo que se sabe. Este es uno de los ritmos de trabajo que la maestra usa en esta etapa de la práctica, junto con la socialización de esto.

Más adelante cuando mi compañera de práctica y yo empezamos a intervenir en las clases, uno de los aspectos que quisimos cambiar es el de la socialización, para las distintas actividades deseábamos que, para que las estudiantes puedan ser oídas y vistas, pasen al frente a proponer su respuesta, su pensar, y así capte la atención de sus demás compañeras y de nosotras las maestras, ya que como objetivo de la secuencia y de la práctica, se incluye progresar en la comunicación oral, y esta se potencia desde la experiencia como tal, no solo desde la teoría. En el juego diagnóstico, y en la socialización de ensayo de oratoria que se llevó a cabo en las primeras sesiones, pedimos su participación al frente. Además estas actividades ayudaron también a realizar un análisis en lo que se podía enfocar nuestra secuencia de trabajo



para lograr los objetivos. Por ejemplo, desarrollar una manera o una metodología para que las chicas sean más autónomas, así sea necesario hacerles entender que están actuando como “niñas pequeñas” y que es hora de ser un poco más pensantes, que no tienen que estar pegadas a un cuaderno, y esperando directrices, sino que pueden ser más autónomas, en su hacer como estudiantes.

El maestro, como investigador actúa en el aula de la mano de la pedagogía, para ejemplo, otra de las maneras en que se propician los ambientes de aprendizaje, enfocando ya la atención más en lo personal y subjetivo, según el trabajo que se realizó en la práctica, fue cuando las maestras en formación iniciamos la práctica con una actividad de reconocimiento de aprendizajes previos, haciendo preguntas en un juego. En el inicio de la actividad las estudiantes se tornan desordenadas, generando un ambiente caótico. “...pero no dejan hablar a quien está al frente, hablan todos a la vez, se generan ciertas polémicas, no se escuchan, se gritan entre ellas. Constantemente hay que pedirles silencio y orden” (diario #4, 14 de marzo de 2014).

Después con unas recomendaciones de la maestra y cambios en la estrategia, respecto al orden y espacialidad de las estudiantes dentro del aula, la actividad toma disciplina y se logra de manera exitosa. Además, en las clases siempre se requiere de un tiempo para lograr “controlarlas”, esto no solo desde la disposición espacial, sino también desde la disposición para la disciplina y la atención. Pero con el paso del tiempo, esta situación va cambiando permitiendo más participación de las estudiantes, pero de una manera más controlada y certera.

En uno de los diarios que realicé después de la realización de un taller, invoque la siguiente reflexión: "Este trabajo me gusto mucho, puesto que permite el acercamiento y diálogo, permitiendo de una manera personal, escucharlas, conocer sus pensamientos e inquietudes que no se atreven a compartir en público. Se da una conversación donde los conocimientos son el tema de conversación..." (Diario #8. Abril 9 y 11 de 2014)

Como se les dijo que la actividad, mediría sus conocimientos, se tornaron competitivas, queriendo dar sus aportes y conclusiones. Ellas demuestran con ello, el poder de la



palabra, que no cohibe como en lo escrito, además lo disfrutan. Demuestra que uno de los principales “problemas” es la falta de habilidad para saber regular esa oralidad en tanto pensamiento, coherencia, orden y vocabulario, y allí entra como parte reguladora la secuencia didáctica propuesta con sus objetivos.

Sin embargo esos episodios eran intermitentes, en general los ambientes de aprendizaje se generan en un inicio de manera compleja, pues al parecer hay una cooperación de las estudiantes para con las practicantes, pero cuando entran en confianza y con el transcurso de la hora de clase es que se tornaba difícil la tarea de la disciplina.

Las urgencias de las prácticas los obligan, de alguna manera, a apartarse de los dogmas, de los retratos institucionales, para orientarse más hacia 'los problemas'. Los profesores producen conocimiento a medida que los itinerarios de las prácticas los van interrogando (Ardiles, 2009, p.116)

Más adelante, manifestando nuestras propias inquietudes frente a ellas, la disciplina cambia, para bien, por tanto en lo académico también se nota un progreso y avance considerable, en conclusión, el ambiente del aula de clase se convierte en un lugar de enseñanza y aprendizaje efectivo y ameno. "En efecto, la enseñanza reflexiva es un enfoque de enseñanza que consiste en recoger datos sobre la propia enseñanza y en tratar de mejorar esta a través de la reflexión sobre los datos." (Restrepo, 2000, p.99), trabajo que se logró para mí y mis compañeros como maestros en formación desde el principal instrumento de recolección, el diario de campo.

Hablando con la profesora Martha, sobre la manera en que las estudiantes llevan un ritmo de aprendizaje, según su conocimiento y experiencia con estas, se llega a una característica del rol del maestro, que ha sido muy criticada siempre pero que en la experiencia específica con las chicas de estos grupos, se convierte en un “mal necesario”, quizá es un poco osado de mi parte llamarle mal, pero lo digo por las críticas que esto ha generado a través de los años: se trata del dictado. Para las chicas de los grados once de ese momento específico, porque tampoco hay que generalizar, es necesario tener toda la información en sus cuadernos, ya que lo que allí no figura, es



como que no se hubiera visto, y a diferencia de los ritmos que se llevan en la universidad donde se toma nota voluntaria, estas chicas solo escriben cuando se le dice. Entonces para no competir con la forma en que ya vienen acostumbradas o generar incomodidades, hacemos el de acuerdo, que antes de realizar cualquier actividad, socialización o diálogo, debe tenerse una teoría previa del tema a tratar; es como tratar una clase o tema por etapas, de modo que no omitan algo que podría ser necesario en la información teórica. En una de las sesiones, en marzo, y dando rienda tanto a la secuencia de la mano con el plan de área, debimos trabajar sobre la argumentación, entonces se les pidió que copiaran las definiciones, se complementó con un esquema del mismo que se les realizó en el tablero luego de la teoría, y por petición de la maestra cooperadora, también un plan de agenda de lo que se va a realizar en la clase. Aquí destacamos modos propios del grupo, necesarios para que sea entendido por las estudiantes como “aprendizaje”.

En la realidad escolar, tanto mi compañera como yo tuvimos que adaptarnos, como asimilar y comprender como maestras que los cambios en los horarios, en las jornadas, los sucesos institucionales son probables en cualquier momento, son inesperados, y son más comunes de lo que se cree. Lo que se ve más afectado con esto son los ritmos y los contenidos, puesto que los atrasos se notan al instante, sobre todo para nosotras en ese momento como las maestras en formación, que solo se nos brinda un día de jornada escolar durante la semana. Hay dos factores que hicieron que este asunto nos perjudicara aún más, los eventos en su mayoría se realizan los viernes, día en el cual nos asignaron la práctica, y además la mayoría de estos eventos eran dirigidos, organizados o pensados por y para las estudiantes de los once ya que estas son consideradas las representantes principales de la institución y terminan siendo la cabeza en este tipo de asuntos sociales.

Para evidenciar el rol de las estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo uno de los conceptos que le caracterizan, es de la responsabilidad, el deber y el trabajo en el aula; en las diferentes conversaciones, entre nosotros los practicantes y para con las maestras cooperadoras, hemos concluido que es importante la realización de las actividades dentro del aula y el trabajo presencial, además este tipo



de trabajo nos permite encaminar la evaluación formativa, con la que se valora los procesos y no solo los resultados.

En una de las planeaciones propuestas para el mes de abril, sobre un trabajo de infografía, tema que debe ser trabajado por orden del plan de área, decidimos no solo trabajarlo desde lo teórico, si no que se convierte en un trabajo práctico, en donde las estudiantes debían realizar consultas, todas sobre un tema que se les repartió al azar. Entonces el trabajo tomo un índole investigativo, manual, y expositivo. Las chicas debían tener el compromiso de llevar los materiales para realizar el cartel de infografía. En los resultados, podemos ver que es cuestión de responsabilidad y voluntad de hacer sus deberes. Entonces con estas actividades, como muchas de las planeadas en la secuencia, pretendimos realizar actividades que sean conjuntas de aprendizaje de contenidos pero también de su apropiación y aplicación de estos.

Otro de los aspectos en la enseñanza y aprendizaje, que resultó de una manera muy bonita dejando entrever los roles del una maestra y de las estudiantes, se dio en un primer momento, aunque luego se presentó reiteradas veces, en una actividad donde después de una explicación y lectura, debían realizar una preguntas referentes a la temática, pero dichas preguntas debían responder a unas indicaciones, que en todo momento debían alejarse de la literalidad. Durante esta actividad, el diálogo, entre las estudiantes y nosotras como maestras fue constante, puesto que sabían que sería leídas por sus demás compañeras, pusieron empeño en este trabajo, donde se vio dudas, respuestas, inquietudes, además de relecturas, fue pertinente sentarse con ellas, y ayudarles a pensar en su labor a medida que se les hacia caer en cuenta y por medio de preguntas, reflexionaban en lo que hacían, cómo lo hacían, qué pretendían lograr y leer, como respuesta a su trabajo. Fue una clase de esas que lo llenan a uno, porque se siente las ganas, se siente el papel del maestro en el aula, como un guía, que encamina, dirige, sin necesidad de dar la respuesta, sino que se logró que cada una llegara a su meta y su respuesta por medio de su propia meditación.

Nora Elichiry en su texto "Saberes y prácticas docentes", me parece pertinente citarle aquí en este apartado sobre la categoría de la enseñanza y el aprendizaje, porque nos



hace un énfasis todo el tiempo sobre la importancia que se le debe dar a la triada: sujeto – educación- contexto. Ya desde el inicio, mencioné que en esta categoría, es fundamental observar, reflexionar, sobre todo esos hechos que rodean, forman y le son característicos al proceso. Esto entonces se refiere a los sujetos, a la comunidad, a los espacios, a la cultura, y todo aquello que de una u otra forma incide en la educación. Entonces como menciona Elichiry, las situaciones de la vida real, social, los puntos en común, hacen que se den verdaderas prácticas transformadoras.

Ahora me voy a referir a los centros literarios y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. Es vital hablar de estos centros, porque debido a la organización de la maestra para contrarrestar atrasos, y debido a la presión y el afán por estar en la etapa final de la educación de estas niñas de once, se realizaron muchos centros literarios durante los diferentes viernes, ya que todas debían cumplir con este compromiso. Durante las últimas sesiones, en la mayoría hemos asistido, puesto que se realizan en los horarios que estaban designados a nuestras clases. Entonces en el trabajo de práctica, se concibe esta, no solo como un momento donde se va a realizar una labor, sino también como un proceso investigativo y experimental, donde es importante la observación, no solo para aplicar allí métodos y estrategias en actividades, sino para realizar mejores planeaciones, mejores organizaciones, pensar en estrategias y metodologías que nutren mis conocimientos para ser óptimos en la labor como maestra. En los centros literarios, se presentan obras literarias de una manera novedosa, diferente, que están a cargo de grupos de estudiantes, la idea es que se trate de maneras sobresalientes y distintas para que se reconozca a la obra, el autor, el género, el movimiento literario, el contexto del autor, para que se conviertan en invitaciones a leer la obra. **(Los centros literarios también aportan a los hallazgos de la categoría de didáctica de la literatura).**

En los distintos centros literarios como maestras invitadas, se nos solicita participar, pasivamente y al final con la evaluación de los mismos. Es imposible decir que uno pueda ser indiferente ante momentos tan bellos que allí se pueden vivir. Casos se ven por ejemplo como la personificación de las chicas con los protagonistas de la obra, el



empleo de narradores que dirigen y encaminan la exposición, las fuentes de información que le complementan, entre otros aspectos que dan magia a la presentación y que influyen directamente en la imaginación, obteniendo no una simple exposición sino todo un trabajo conjunto donde la literatura cobra vida y significación. Mi compañera y yo en la secuencia tenemos como objetivo, la oralidad y por ende un lector de la misma, que sea pensante, que estas chicas sean reflexivas, porque si se es un lector de lo no escrito, es a su vez lector de un entorno, de una realidad, de la cultura, que a veces por pasar por obvio lo no escrito, se pierden interpretaciones y lecturas verdaderamente importantes. Leer los centros literarios, es prácticamente demostrar un aprendizaje y dar una enseñanza de lo que se aprende en la obra, hay kinesia, proxemia, vocabulario, lenguaje, investigación, actuación, paralingüística, trabajo en equipo y requiere que todos los espectadores allí, aprendan de esto también, para lograr su interpretación. **(Ver categoría de lector).**

Los centros literarios, han sido una evidencia de un progreso sorprendente en los aspectos mencionados anteriormente, puesto que sin menospreciar a los primeros centros, lo que uno ve, es que cada uno a medida que avanza es mejor que el otro, y este hecho se reconoce por las mismas compañeras en la co-evaluación, y por nosotras en la asistencia a cada uno de ellos. En los últimos centros, parece no haber detalle que pase por alto, en la decoración, en las representaciones, en los vestuarios, cada vez se hacen más minuciosas las preparaciones de los mismos y los resultados son excelentes. Entonces también para nosotras es una evidencia de aprendizaje, y un ejemplo para nuestra futura labor como maestras y maestros que para esta época estamos en formación.

En general, estos han sido los aspectos más relevantes donde se evidencian la enseñanza, el aprendizaje, sus actores, sus procesos, lo que nos lleva a reflexionar, sobre el actuar de las estudiantes y nuestro propio actuar.



## 5.2 Procesos, resultados y seguimiento, una poética de la evaluación formativa

Desde el marco conceptual se viene invocando la aplicación de la evaluación formativa, que se centra en los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje, dentro y fuera del aula, y por ultimo en el resultado del propósito o logro. En la apuesta didáctica por ejemplo cuando se planteaba como tarea final una eliminatoria de oratorias, no se tendría en cuenta exclusivamente la actividad del día en que se realice, sino también las actividades y prácticas que le forman a la estudiantes respecto al conocimiento, las destrezas, el esfuerzo, entre otras.

Es necesario hacer un recuento de las diferentes concepciones que se rastrean en el aula como evaluación, hay dos vertientes, una la pensada para la mi práctica docente y la otra es la que normalmente se hace en la realidad de la institución. Por ello en la experiencia se piensa en ambas y terminan cohesionándose, no hay exclusividad para alguna, puesto que muchas veces lo que se sueña, choca contra el sistema, con los estándares, entonces es no caer en el juego de este, sino realizar negociaciones y “juegos” que equiparen la realidad con la concepción de evaluación propuesta en la secuencia para la práctica.

Aunque la práctica en el aula, inició desde el primer semestre de la institución, no se dio la oportunidad de estar desde el inicio de las clases, entonces nuestra entrada al grupo de debió dar de manera progresiva, primeramente con observaciones, y con un papel pasivo, para posteriormente comenzar con nuestra labor como maestras. Lo que encontramos respecto a la evaluación, como es concebida en este lugar, es la sobresaliente importancia de la nota cuantitativa. Estas chicas se rigen bajo la importancia de los números. En la primera etapa, entramos con la revisión de unos exámenes, de diferentes grupos, sobre un vocabulario con su significado, su sinónimo y su antónimo. Este tipo de evaluación, no tiene otra manera de medirse sino por su cantidad de respuestas acertadas o malas. De todas formas, a esta evaluación no le asignamos nota, solo corrección y calificación, ya que ni mi compañera ni yo nos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

sentíamos preparadas o con criterio para dar una nota, además de desconocer el criterio con el cual se había puesto o la manera en que la realizaron.

Otra de las actividades que dio paso a una concepción de “evaluación” es el caso que se puede evidenciar en una de las labores que se realizó durante todo el año, se trata de la revisión y calificación de lo conocido como “plan lector”. Este trabajo se realizó en las horas de apoyo pedagógico, a petición de la profesora Martha, nuestra maestra cooperadora. Son cuadernos de los grados sexto, decimo y once, donde debían responder a unos puntos concretos, después de haber leído una obra literaria asignada por la maestra. Los puntos a responder son: las identificaciones del texto, la reseña, un glosario para las palabras desconocidas, sinónimas y antónimas, preguntas sobre el texto con sus respectivas respuestas y un cajón de imágenes. Sorprendentemente para mí, el plan lector en ningún momento del año cambió, las mismas preguntas para las diferentes obras. Pienso que la responsabilidad de leer una obra literaria se hace mayor al saber que hay unos compromisos que cumplir, pero siempre pensé que este plan podría modificarse para que la calificación no consista en un cumplir sino en un pensar, por ejemplo en el punto del glosario, es importante que cumplan con un tope mínimo de 25 palabras, caso tal que no se da en todos los planes lectores y esto afecta notablemente la nota final del mismo. Una posibilidad, que se conversó con la maestra, pero que se ha de tener en cuenta para la propia práctica docente, es pensar el plan lector en función de la obra misma como tal, adaptando las preguntas o los ejercicios con el contenido mismo de lo leído. El hecho de que siempre se responda lo mismo, hace que las estudiantes enfoquen la lectura siempre igual, de antemano leyendo con predisposiciones de lo que deben hacer. Mientras que si la lectura tiene unas directrices distintas, esta se posibilita más abierta, más subjetiva, más espontánea y por lo tanto más significativa para las chicas. Incluso el hecho de que la calificación sea más por cantidad que por calidad, permitió que en las lecturas que se hacen, se develara la copia, se encontraban hasta 3 o 4 cuadernos con las mismas preguntas formuladas. Da realmente tristeza que una potente actividad como puede llegar a ser un plan lector, termine convirtiéndose en una copia por cumplir. Esta experiencia reafirma la teoría de



la evaluación como cuantitativa, y aunque se piensa en posibles estrategias para mejorar, momentos así, son los que reiteran la impotencia de luchar contra cánones establecidos, como la nota para premiar o castigar.

La evaluación marcada del calificativo “formativa”, se deja entrever en las reflexiones escritas en el diario, y las transformaciones que permite esta. Para ello es necesario tener en cuenta los vínculos de la teoría y la práctica, los roles correspondiente a la dirección del maestro pero que terminan extendiéndose a las mismas estudiantes, en tanto se requiere de la cooperación, para la evaluación.

El caso se evidencia desde la práctica personal en el aula, hay trabajos que tienen un tinte para ser evaluados de forma cuantitativa, pero en el caso de desarrollo de la planeación, se realiza un trabajo con la infografía, este debe realizarse en clase y así se permite hacer una evaluación distinta a la tradicional, claro está contando con la infografía como un primer paso de la implementación de el concepto de evaluación elegido: “teniendo en cuenta las ideas de Edwin Carvajal en la evaluación entendemos entonces esta, como un proceso que en primer momento, no se restringe al aula de clases sino a todos los espacios, ya que al tenerle en cuenta como formativa y humana, sabe que las estudiantes están en un permanente proceso de formación” (Diario #8. Abril 11 de 2014). El conocimiento sobre el concepto de evaluación de Edwin Carvajal, es el que encamina el trabajo teórico y el que se lleva al aula real en la práctica.

La evaluación, también se vive como un proceso, puesto que interceder con una teoría de la misma, que cambia el ritmo de la costumbre del maestro, implica un trabajo elaborado, constante, no necesariamente rápido, pero si gradual, además de una mirada más amplia a la habitual. Para citar un suceso, tenemos el caso de que en el inicio del año las actividades son muy “sintéticas” como por ejemplo la memorización y repetición de un vocabulario, una serie de palabras. Por tanto la evaluación no tiene un tinte diferente a la cuantitativa, no se presta para otro tipo de evaluación.

Con el pasar del tiempo y con la implementación de la secuencia didáctica, las actividades varían permitiendo acercamientos a una evaluación cualitativa y por tanto formativa, que es más detallada y minuciosa, pero da más posibilidades: “serán



evaluadas y leídas, no solo por nosotras, sino también por sus demás compañeras” (Diario #3 segundo semestre. Agosto 15 de 2014). Hacerles conocer unas nuevas condiciones de evaluación, donde también se tiene en cuenta la voz de sus compañeras, obviamente luego de haber establecido unos parámetros para esta y bajo todo el respeto posible, logra que la persona evaluada, ponga más atención en su labor, mas dedicación, más seriedad, porque como es de la naturaleza humana, la competitividad y el impulso por sobresalir es importante para ellas.

“La evaluación debe ser un proceso formativo y coevaluativo que mira en varias direcciones...” (Diario #1. segundo semestre. julio 1 de 2014).

Estas situaciones dan ejemplo de un progreso en el proceso, puesto que una categoría como la evaluación, permea todo dicho proceso de inicio a fin. "Al diseñar un instrumento o una estrategia de evaluación, es necesario asignarle su función respecto a los parámetros en que fue realizada la planeación del proceso al que están referidos" (Pérez y Bustamante, 1996, p.14)

“[...] nos dedicamos a corregir y calificar cuadernos de “plan lector” y unos talleres de lectura del grado décimo, corrección en ortografía y decir si las respuestas están buenas o malas y complementarlas, dado que se trate de una respuesta media” (Diario #6. 28 de marzo de 2014). Este “invento” de una respuesta media fue la manera de mediar con la nota cuantitativa que se debía asignar según la cantidad de buenas o malas. Aunque no podíamos intervenir en la nota de manera propia, con estas sugerencias y llamados de atención, no solo malos, sino también en casos muy buenos, se quería decir a las estudiantes cuáles eran sus falencias como sus cualidades, para que a futuros trabajos se les tuviera en cuenta. De igual manera, cuando el trabajo se hacía con los planes lectores de los grupos de la práctica, este servía como una muestra de las subjetividades, o por el contrario de las copias, que daban un esbozo sobre cada una de ellas, cosa que nos sirvió a la hora de evaluar las actividades que mi compañera y yo preparábamos y empleábamos en clase.

Es cuestión de un trabajo cuidadoso y cooperativo, modificar dicha categoría, siempre en pos de su transformación para el mejoramiento en la calidad de la educación. "la



decisión sobre que se va a evaluar no debería estar al comienzo, sino durante el proceso y como resultado de una mirada amplia que comprometa todos los aspectos susceptibles de ser evaluados" (Pérez Y Bustamante, 1996, p.165).

"Se le dio peso y valor a la actividad, pues al ser un trabajo individual, hubo más dedicación, más empeño (teniendo en cuenta los trabajos anteriores en grupos) y a nosotras nos permite, un diagnóstico más acertado, personal, y una proyección de cada estudiante en sus aprendizajes, lo que piensan, sus análisis, sus argumentos" (Diario #10 segundo semestre. Octubre 24 2014).

Se realiza el enfoque en el concepto de evaluación como también lo mencionan Edwin Carvajal y Mauricio Perez Abril, donde el ideal de esta es una "evaluación formativa", se propone que no solo se tengan en cuenta los resultados sino también los procesos. Eso incomoda un poco a los diferentes maestros, pues implica de nuestra parte un poco más de esfuerzo, constancia, presencia y apoyo en cada actividad que se realiza, ya que es importante que el docente este ahí, para poder revisar el proceso desde que se asigna la actividad, hasta cuando termina. Por eso también las actividades que llevamos al aula mi compañera y yo, se trataban de realizaciones dentro de la misma, donde nosotras podríamos contribuir a sus elaboraciones atentas a las dudas, las inquietudes, además de la observación frente a lo que hacían, y basándonos en este proceso conjunto, no solo en el resultado final, asignamos las notas. Por ejemplo un mal escrito, no puede ser tenido en cuenta como malo, si antes escuchaste la voz de quien escribía, con sus dudas, son miedos, pero no logró adaptarse a la actividad, no por no querer, sino porque hay ocasiones en las que en realidad, no se puede.

Algunos de los sentidos de la evaluación obviamente deben dirigir la atención en los procesos orales, puesto que como ya se ha venido explicando, esos son los que terminan convirtiéndose en el texto, además de que no es la vista de las maestras la única que entra en juego, sino también las de las estudiantes en general. Entonces surgen unas premisas para tener en la cuenta. La primera de ellas es una tarea del maestro, propiciando un ambiente que sea cálido y cómodo para quienes van a realizar la oratoria o exposición oral, pero también para quienes escuchan y leen, se debe



estimular, valorar los progresos por pequeños que sean, hacerles sentir bien aun cuando se corrige destacando lo positivo en vez de lo negativo. La segunda condición a tener en cuenta en la evaluación formativa en el aula de clase, es la autoevaluación, cada una de las estudiantes, deberá tener en cuenta las correcciones y las sugerencias anotadas, o contabilizadas, para que el avance se vaya presentando de manera progresiva pero brinde seguridad para cada una de ellas. Otras de las proposiciones para que la evaluación de los procesos, especialmente los orales, se vaya manifestando, es cumplir con unos determinados objetivos o metas, pero que no se acaben, sino que a medida que se logren, surjan otros para así incentivar la competitividad (característica propia de las alumnas de once de San Juan Bosco), y ampliar cada vez más el aprendizaje y fomentar al lector de la oralidad.

Para la secuencia, las intervenciones hechas en el aula de clases durante la práctica, se pensó en una manera de evaluar diferente, que marcara otros objetivos diferentes a los que ya se venían trabajando en el aula. Es necesario reiterar que aun intentando alejarnos de la tradicional nota cuantitativa, no se puede salir de las políticas establecidas en la institución y cada actividad tendrá al final una nota como resultado; la idea es entonces que esta nota no sea el igual a una sumatoria y resta de cantidades, sino el producto de un proceso.

La tarea final de la secuencia, pensada como una eliminatoria de oratoria, no puede tampoco ser concebida como una nota final y exclusiva, ya que en sí, para lograr el objetivo, se requería de una serie de sucesos para perfeccionarse en esta. El discurso, la oralidad, el léxico, el vocabulario, la expresión corporal, entre otras, son actividades que van reforzando el resultado, y todo esto durante todo el periodo, se tiene en cuenta, quizás de maneras aisladas, pero a la final como un conjunto que tiene un resultado.

Este tipo de evaluación, se realizó con nuestro proceso, pero durante todo el tiempo que estuvimos se persistió en la evaluación cuantitativa, donde solo se pudo intervenir dando opiniones, puesto que aunque siempre revisamos los planes lectores, esperando notar un cambio, nunca se vio algo novedoso o diferente, además que más adelante en las labores de apoyo pedagógico, la maestra cooperadora nos pidió que asignáramos



notas en los cuadernos de acuerdo a nuestro criterio, ya que se considera que al tener más campo en esta cuestión, ya podemos evaluar también aquí.

Lo que se realizó para cambiar un poco la típica calificación, es que no solo valoramos con un número, sino que se hicieron anotaciones con preguntas, sugerencias, correcciones, comentarios, e incluso teniendo en cuenta la justificación aun si las respuesta no era la correcta, para que las niñas leyeran y pudieran mejorar este proceso, reconociendo la diversidad, en el pensar, en el hacer, en las estrategias, puesto que cada ser a veces tiene sus propias maneras hacer para conseguir su meta.

Para continuar con otro ejemplo de lo que se quiere hacer de la mano con la evaluación formativa, lo podemos evidenciar en el trabajo de la infografía. Este puede pasar por superficial, y al final acabar siendo una exposición más, pero antes de considerarse así, se les hace la aclaración a las chicas sobre los objetivos del mismo y los criterios a tener en cuenta en su evaluación. Son la participación, la disposición, investigación de los temas, identificar como se apropiaron de los conocimientos adquiridos, también el cumplimiento, los materiales de los que dispusieron para su realización, el trabajo en equipo. Lo único que debían traer de casa es la consulta, todo lo otro fue un trabajo presencial en el aula, donde mi compañera y yo estábamos atentas a todos los criterios mencionados, para así dar un aporte más al resultado.

En la actividad donde se trabajó los niveles de lectura y pensamiento con la formulación de preguntas, se dio un momento interesante con el trabajo en clase. No se hubiera dado de la misma forma si estas preguntas se convierten en una tarea por cumplir. Ya se ha dicho que la evaluación como proceso, se da en todos los espacios, en todas las ocasiones, y en esta actividad podemos evidenciar como se da. Para ese momento como una maestra en formación, que aún no se enfrenta a un mundo escolar, con una labor propia, cada paso es realmente importante, ya que uno no puede ser un todo poderoso, con voz exclusiva en el aula, y este día, se dio un diálogo constante con las estudiantes, cuando tenían dudas o algo que no entendieron, se vio muchas preguntas de confirmación respecto a su trabajo, pues dudan ellas mismas de sus capacidades, mientras que, se camina por el aula dialogando con ellas, haciendo críticas, leyendo y re-leyendo el texto, formulando de distintas formas las preguntas que deseaban



plasmarse, para mí, eso fue muy significativo en tanto oí voces individuales, vi mucha capacidad de pensamiento, su forma de interpretar y tomar posición, además de uno como maestro sentirse otro ser más, con el cual las chicas cuentan y se sienten cómodas para expresarse, manteniendo el respeto, labor que no realizan con otros docentes.

De igual forma varias de las actividades propuestas en la secuencia, tienen en cuenta la co-evaluación, no solo los puntos de vistas de las maestras, sino también los aportes de las compañeras luego de la socialización y elaboración de los diferentes trabajos. Esta co-evaluación donde se escuchan las voces de todas las participantes del aula, se vio luego de las exposiciones de la infografía, cuando se realizó el intercambio de las preguntas formuladas no solo para ser respondidas sino también para que allí se escribieran sugerencias, e incluso propusieran nuevas formulaciones. También se evidenció este trabajo en los diferentes centros literarios, aunque no se tratara de una actividad propuesta por nosotras, sino propia del currículo, aquí en estas evaluaciones grupales, se escuchaban aportes de todo tipo, cada uno muy valioso, sobre lo que pensaban e iban de felicitaciones hasta proposiciones. Este tipo de evaluación así, sirve para que mejoren cada vez más, puesto que aunque las evaluadas ya concluyeron su trabajo, las siguientes expositoras lo hacían cada vez mejor, los resultados con el paso del tiempo eran mejores, se evidenció un trabajo más elaborado.

Para concluir esta categoría, se debe decir que la enseñanza y el aprendizaje deben ser procesos formativos y co-evaluativos, que miran en varias direcciones, por tanto aunque se tengan unos objetivos exactos planteados, se deben fusionar una gran variedad de criterios que se van dando en el camino, dando forma a la enseñanza.

### **5.3 Una mirada nueva al lector, ahora también de la oralidad**

Como ya se mencionó en el marco conceptual, este trabajo a sufrido muchos cambios en su camino de elaboración, como por ejemplo introducir el concepto de “escuchas de la oralidad” también válido para reconocer al lector de la misma, algunas de esas



características reconocen al sujeto lector con sus distintas interpretaciones, su pensamiento, su criticidad, que se viene proponiendo desde un inicio, no solo las lectoras decodificadoras que se encontraron en las aulas de practica; lo que se debe agregar al término es que las escuchas de la oralidad, son unas lectoras de la misma, solo que no de textos escritos, sino de lo que escuchan y ven.

Los contratiempos en las clases, me promueven a generar alternativas, ver y escabullir en aspectos no antes vistos, como por ejemplo la potencialidad que estaba siendo pasada por alto de las chicas en su lectura de los centros literarios que cumplen con los “requisitos” de esas escuchas/lectoras que se desean construir. Observemos entonces las principales actuaciones en las clases que me permitieron rastrear al lector.

La categoría de **lector de la oralidad'** dada la especificidad de este trabajo en ese campo, permite rastrear consigo unas sub categorías que son la interpretación y configuración de un sujeto lector.

Se corre el riesgo con los centros, de ser demasiado sintéticas y que no se logre transmitir la obra, no es necesario en su totalidad, pero sí debería incentivar ese misterio que nos invita a la lectura. Entre los apoyos didácticos que emplean se usan diapositivas, y todos los grupos que usaron este medio, leían, de forma textual cada una de ellas, lo que hace que se pierda todo el sentido de ayuda para ser solo un texto más, que bien podría ponerse en un cartel para no desaprovechar el tiempo. Entre los aportes evaluativos se les hizo esta observación de emplear las diapositivas como una ayuda, una interacción, un detonante del discurso, puesto que al ser tan literal el asunto, incluso los espectadores pierden atención en la exposición. Los centros literarios, pueden parecer un trabajo muy fácil, ya que las presentaciones terminan siendo divertidas e intrigantes pero no es así, es bastante complejo, puesto que implica una lectura juiciosa de quienes le presentan y posteriormente un montaje que apoye la obra con un sinfín de detalles que significan en el espacio y cobran sentido cuando se logra la relación con el texto.

En este punto, veo la necesidad de dar una mirada distinta, debido a que las condiciones de la institución dan prioridad a los planes del aula antes de los de los



practicantes, entonces nos vimos en la “obligación” de dar paso a la realización de los centros. Pero no sería lo correcto simplemente quejarse y dejar que pase. Entonces los centros literarios me permitieron realizar un análisis más a fondo, para nutrir mis conocimientos como maestra, pensar en las posibilidades y en cómo estos contribuyen a mi trabajo. Por tanto se llega a la conclusión que en los centros, encuentro a los y las lectoras que tanto anhelo para mi tarea final, aquellos del entorno, de las realidades, de la oralidad. Los espectadores de estos, pasan a ser lectores, no solo de letras, carteles o diapositivas, sino también de gestos, contenidos, significados, símbolos, sonidos; lectores que pasan a ser críticos y constructivos, ya que posteriormente dan aportes con opiniones, sugerencias, interpretaciones, e interrelacionan la obra con situaciones actuales, personales, pensando y compartiendo posibilidades y soluciones con el respeto que la ocasión amerita, sin dejar nunca de lado el contenido y tema principal de la obra expuesta.

Esta manera de lectura, visual y auditiva, consigue varios de los objetivos que se desean cumplir en la secuencia, es entonces donde se debe hacer caer en la cuenta a las chicas de lo que se espera, de cómo hacerlo, de que ya posee muchas de las cualidades, y se trata solo de potenciarlas, de tenerlas en cuenta, de hacer de la oralidad algo también importante en la academia, importancia que muchas veces no se le da a lo verbal.

El caso es el siguiente: las estudiantes se dividen en subgrupos que tienen como deber leer una obra literaria y presentarla al grupo de manera diferente y novedosa en los llamados centros literarios. "este fue el primer encuentro con estos, del cual aprendimos también otras alternativas para incentivar, presentar y dar a conocer a los demás otros medios de lectura" (Diario #10. Mayo 9 de 2014).

Las estudiantes espectadoras de los centros literarios, dan sus apreciaciones, interpretaciones, críticas, relacionan las obras con sus experiencias y con conocimientos previos, demostrando que llevan a cabo procesos de pensamiento y demostrándolo a través de buena comunicación en la oralidad.



"...las espectadoras pasan a ser lectoras, solo que no únicamente de letras, sino de gestos contenidos, significados, símbolos y sonidos. Lectoras que pasan a ser críticas y constructivas en tanto posteriormente dan aportes con opiniones, sugerencias e incluso interrelacionan con situaciones actuales, personales, pensando y compartiendo posibilidades y soluciones" (Diario #4 Segundo semestre. agosto 22 de 2014).

Los centros literarios permiten "contar de nuevo" lo leído, con rasgos de subjetividad y creatividad. Es un incentivo para la lectura en tanto la importancia del contenido que se le da, para con la historia.

...formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar con 'soltura' en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito (Tuson citado por Castillo, 2005, p.65).

La oralidad también es leída, además de ser una posibilitadora de comunicación y expresión del pensamiento, análisis y creación por tratarse de una forma más abierta de expresión pero comúnmente menos formal en para la educación.

También encontramos en la categoría de lector, una relación con la de didáctica, y es cuando se trae aquí un proceso que se evidencia a través de la práctica, desde el principio hasta el final de la misma. Miremos como en un inicio de año, las estudiantes eran poco colaborativas, incluso las lecturas de los buenos días son realizadas por la maestra, a diferencia de otros grados en las que son realizadas por las estudiantes. Ya para septiembre, en la aplicación de una de las planeaciones, pensada con el objetivo de fortalecer la oralidad, todas las chicas quieren participar, en las distintas actividades. Esto permite además evidenciar como la "olvidada" oralidad toma fuerza y poder para las chicas. En este apartado tomado del diario de campo, observemos como se da un proceso de progreso en la clase:



“la idea sería poder trascender y pensar e imaginar de que manera puedo modificar “la forma” tradicional del dictado, para dar el conocimiento, pensar en nuevas y novedosas estrategias y experimentar resultados...” (Diario #5. Marzo 21 de 2014).

La tarea de la secuencia didáctica pensada, trata sobre una eliminatoria de oratoria, pero como ya se mencionó en la categoría de la evaluación, no solo se tiene en cuenta el proceso de la expositora o más bien oradora, también se evalúa y socializa al público, como un potente lector de lo que allí se exprese.

Como objetivos de formar un lector, se hace la insistencia de formar uno que rompa con los cánones de la decodificación y la literalidad, para construir uno que sea creativo, pensante, que pueda plasmar su mente en la argumentación, que no se trate solo de leer un texto sino un lector de realidades que logre combinar una intertextualidad, apropiándose de este, para luego ser leído por los demás en su nueva interpretación y creación. Que la denominada comprensión lectora no se rija por la cantidad de textos leídos, sino por la forma en que lee su realidad a la mano con estos para hacer sus propias propuestas. El texto no solo como lo escrito, sino como la plasmación del pensamiento, después de realizar una serie de conexiones que le transformaron y le conmovieron para sacar su propia idea, su propia versión, ya que esto puede no estar escrito pero es una lectura, una interpretación que posteriormente puede ser leído por los demás, en este caso en la oratoria, sobre un tema específico.

En la primera etapa del trabajo, el proyecto investigativo, donde solo se destinó a la observación, se pudo ver que un ritual de lectura que tenían las niñas de séptimo en ese entonces, era durante los “buenos días”, pasar al frente a leer un capítulo de un libro religioso que dejaba enseñanzas y moralejas. La lectura la realizaba cada mañana una de las niñas y posteriormente se socializaba con aportes de las estudiantes sobre el tema allí tratado. Luego con las chicas de los grados once, el ritual de los buenos días, conserva la parte de la oración, y en la lectura se modifica de modo que por falta de una voluntaria lectora, es entonces la profesora quien toma este lugar al frente; las lecturas son de un libro ya no religioso, pero sí de ética y moral, llamado: “La culpa es



de la vaca”. De igual forma se realiza la socialización y respectivas reflexiones que incite la lectura.

En los tan mencionados planes de lectura, aunque se desconoce el momento de cada lectura, cuánto se dedican a cada obra, en qué espacios y tiempo lo hacen, se trata de deducir sobre el tipo de lectoras que son y que se están formando. En nuestro trabajo de revisión de estos, la manera como formulan las preguntas y como se repiten en varios cuadernos, lo que denominan y plasman como reseña, deja ver claramente unas lectoras muy literales, puesto que si los puntos a responder estuvieran formulados de distinta manera, o encaminados a cada obra como tal, quizás motivara el pensamiento e interpretación subjetiva de cada una, pero al tratarse de unos puntos específicos (mencionados en la categoría de enseñanza y aprendizaje) las niñas no van a ir más allá en la lectura de los que se les pide, imposibilitando un análisis a fondo, multiplicidad de interpretaciones, un movimiento del pensamiento y la criticidad, para poder relacionar esta experiencia con la vida real. Es cambiar el concepto del lector del pupitre, para desarrollar habilidades, competencias, cualidades y lograr un diálogo entre lo escrito, su realidad, su práctica en la oralidad.

Otro momento para hablar del lector, es una de las actividades que realizamos con un texto llamado: “muerte fundadora: la Eneida de Virgilio” de Maria Campelo y Julieta Cardigni. Se selecciona precisamente teniendo en cuenta la lectura previa que se había realizado en el aula de La Eneida, solo que este viene a ser un ensayo donde se rastrean todas las muertes que en la obra se dan y se le da un nuevo sentido al concepto de muerte. El objetivo del trabajo aquí planteado consiste en la formulación de preguntas, pensando en la posible respuesta que esperan leer, pero alejándose de la literalidad, por esto se da la oportunidad de que en ellas se logre leer su subjetividad, las opiniones propias, que relacionen la lectura no solamente con lo leído sino con cuestiones de la contemporaneidad, de la realidad, de su propio mundo. También en el trabajo co-evaluativo de socialización a través de la formulación de las respuestas respectivas, se permite este tipo de expresión del pensamiento.



De los casos más reiterativos como ya se ha mencionado antes, en nuestra jornada académica, fue el de presenciar los centros literarios. Estos donde por grupos de chicas leen una obra para luego ser presentada a las demás, son también otra alternativa para incentivar a las lecturas, tanto de las encargadas en su afán de realizar trabajos expositivos maravillosos, como de los asistentes a estos para deleitarse y antojarse de la obra en sí. Las encargadas de cada centro poseen autonomía para presentar el centro, pero aunque este tenga teatro, música, videos, no se debe olvidar ni dejar de tener en cuenta en ningún momento que lo que está puesto en juego allí en el aula es una obra literaria y que el objetivo principal es la lectura de la misma.

Este tipo de experiencias en el aula dejan ver que las estudiantes son muy buenas lectoras de lo visual, mucho más que de los textos. Pues también se vio una excelente respuesta con la visualización de la película “El Gran Debate”, donde a la hora de verla, la mayoría prestaron atención de una manera increíble al punto de una concentración muy buena. Se requería que no solo se tuviera en cuenta lo que tenía como temática y problemática la película, sino también que hacían, como lograban sus objetivos, y una variedad de signos y símbolos que implícitamente decían algo. Esta actividad era una de las tantas con las que queríamos encaminar al trabajo final de eliminatoria de oratoria, como ejemplo de lo que se deseaba lograr. Lamentablemente la profesora nos dio aviso de que debíamos concluir con nuestra labor porque las estudiantes de once, al encontrarse en sus últimos momentos en la institución, deben ultimar detalles, recuperaciones para obtener los logros y así la graduación. Ya que el tiempo para realizar la eliminatoria no se dio, decidimos que realizaran un ensayo como última tarea, un ejercicio de escritura, de manera muy subjetiva, que dejara entre ver como relacionaban todo lo del lenguaje corporal y no verbal, la importancia de este en una comunicación efectiva y como esto sirve para la oratoria y el debate que se puede dar en la vida común. Además la película les serviría de ejemplo para citar en su escrito. Este trabajo se realizó de manera individual, es otra forma de apropiarnos sobre la palabra de cada una, ver sus pensamientos, sus puntos de vista, cómo captaron la película, cómo se apropiaron de esta y como ahora no son imágenes y ejemplos sino



que son conocimientos, los cuales son capaces de aplicar en su oralidad y tener conciencia de una mejor comunicación. El ensayo es entonces la muestra de la lectura que las estudiantes realizaron de los debatientes allí expuestos, la idea era que esto lo hicieran con sus compañeras en la práctica, pero debido a los sucesos en la institución fue la manera posible de expresarlo.

“observar la interpretación de las chicas, como lectura. Muchas veces se hace énfasis en que se desea que las estudiantes no sean solo decodificadoras, sino interpretantes, pensantes, críticas y ver como las niñas leen gestos, señas, el entorno mismo, es una muestra de un progreso en nuestros objetivos de la secuencia, con los que deseamos unas lectoras, que no sean pasivas sino activas y creen nuevas posibilidades con su pensamiento” (Diario #8 segundo semestre. septiembre 19 de 2014).

Como podemos fijarnos, tenemos dos momentos en tiempos distantes en un mismo año escolar en unos mismos grupos, en un inicio surge como una auto propuesta para cambiar la manera de la lectura, y después, se ve como el objetivo propuesto y planteado en la secuencia, obtiene resultados que deben ser vistos como positivos.

Las estrategias y métodos planteados en las planeaciones tienen como resultado un progreso, pues se logra un cambio efectivo respecto a la actitud y ganas que ponen las estudiantes en su desempeño dentro de las diferentes actividades del aula, que antes no se notaba de tal manera.

En la educación actual, se desea romper con la educación tradicional de repetición y memorización, que deforma al sujeto en su ser, como humano, como pensante. Las intenciones de estas reflexiones en el aula se dirigen precisamente a valorar, esas manifestaciones de inquietud, inconformidad frente a los contenidos, porque son estos sujetos los que están haciendo uso de sus capacidades de pensamiento, criticidad, comunicación, teniendo como resultado el aprendizaje en la reflexión.

"La metodología y los procesos pedagógicos que son empleados en la educación tradicional, se reducen a un proceso mecanicista, de memorización y de imposición, haciendo de los estudiantes, entes pasivos, que los deshumaniza y



cosifica, reduciéndolos a receptores de información, sin posibilidad de participación activa y menos que desarrollen su autonomía e iniciativa personal" (Ojeda y Luna, 2013, p.200)

#### **5.4 Las maestras: mentoras en el arte de persuadir, moviendo los ánimos mediante la palabra**

En la categoría del **Maestro de lengua castellana**, miremos ahora como pasa a ser principal, y como otras nacen de esta, es una especie de cadena, que se va enlazando y que es necesario interrelacionar para dar sentido y seguridad al trabajo. En este momento también traemos las sub categorías de currículo, y plan de área, responsabilidades directas del maestro, que a su vez harían parte de la didáctica, en el camino a la formación del lector.

En los grados once se presenta un direccionamiento en la relevancia de los contenidos haciendo énfasis en las pruebas que se le realicen en un futuro, no tanto en lo académico para una formación de la subjetividad y personalidad: "respecto a los contenidos socializados, encontramos que en este grado hay una inclinación en su preparación para el ICFES y exámenes de educación superior" (Diario #1. febrero 21 de 2014).

Se encuentra la contradicción que hay unos objetivos para la formación de los futuros exámenes, pero el plan lector no se acomoda, se mantiene estático con las mismas preguntas. La paradoja que se presenta, me genera una tensión, cuando quiero proponer nuevas visiones frente al plan de lectura, pero se me impide por no pertenecer a la comunidad académica fija de la institución, la maestra cooperadora parece mostrar cierto interés en las sugerencias que se le hacen, pero nada trasciende. Como maestra en formación, pienso que no quiero llegar a la labor profesional, predicando unas categorías, pero que la realidad caracterice el aula por otras diferentes o contradictorias, como también reconozco que es difícil dar a la enseñanza el tinte personal de las reflexiones aprendidas e interiorizadas en mi propia formación.



Reconociendo esta dificultad frecuente en las aulas, me permitiré en todo lo posible, conservar los ideales de cambios, a modo de una resistencia de los contenidos que parecen quedarse en la tradicionalidad, la memorización, la repetición, para de manera sutil, hacer parte del cambio, que tanto se predica. Respecto a esta situación se evidencia en: "...darle un giro al cuaderno de plan lector, cambiando preguntas y principalmente personalizar esas preguntas al texto leído, así inclinándose más a otros aspectos del libro más de lo interpretativo que de lo memorístico" (Diario #7. abril 4 de 2014).

Un suceso así pone en cuestión como se emplea la didáctica en el aula, puesto que son grupos con unas necesidades impuestas específicas. Estos procesos deberían ser dinámicos y cambiantes, para corresponder con la movilidad de la diversidad de las aulas actuales, para ello requieren ser repensados y replanteados para lograr una dialogicidad y equilibrio en lo más conveniente aquí.

Se hace importante intercambiar cosas en el plan de área y currículo, pero las peticiones y objetivos propios de la institución tiran hacia distintos lados por lo que se hace la necesidad de poner en interacción y diálogo los objetivos e ideales propios con los de la institución, para lograr una coherencia y la cohesión de tal forma que

El maestro de lengua y literatura, a partir de su quehacer docente, entabla relaciones entre la pedagogía, la lingüística y la literatura. El maestro de lengua necesita conocer y estudiar las investigaciones lingüísticas y literarias porque su trabajo así se verá enriquecido... (Castillo 2005, p.64).

Entonces vemos como el rol del maestro se entaña en su labor, en una auto preparación inacabada, en un ser humano, en un ser adaptable y flexible pero capacitado en sus conocimientos y su quehacer.

El maestro debe de estar en disposición de aprehender lo que vea que requiere para su labor, y esto implica no solo una búsqueda sino un recibimiento y una reciprocidad en el conocimiento. En otro caso, las maestras practicantes recibimos sugerencias y consejos para nuestros procesos dentro del aula, y para nuestro futuro, en las palabras



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

de la maestra cooperadora, en colaboración para presentarnos los grupos de la práctica, en el afán que el tiempo hizo movernos. “Recibimos sugerencias y consejos para modificar la secuencia y adaptarla, tratando lo más posible de lograr un equilibrio entre nuestra propuesta y los contenidos que deben dar cuenta de los logros de las estudiantes de once” (Diario #2. Febrero 28 de 2014)

En el proceso de formación como maestra y en especialmente en la práctica, se debe escuchar a la experiencia refiriéndonos pues a la maestra cooperadora y a la asesora, para encaminar los procesos por la mejores opciones.

La vida es un constante aprendizaje, los maestros somos sujetos que debemos permanecer flexibles, haciendo referencia a los sin número de ocasiones que se experimentaran de acuerdo al momento, el lugar, los sujetos, las circunstancias, por ello se dice que los maestros "van de escuela en escuela acumulando ideas y sentimientos, vivencias y conocimientos que sirven para unir diferentes experiencias y ayudan a conservar historias de la vida cotidiana, conflictos entre docentes y con la institución, encuentros y desencuentros con los alumnos." (Ardiles, 2009, p.115).

Las diferentes concepciones que se pueden tener sobre el papel del maestro, están en una constante variación ya que este debe adaptarse o acomodarse según el lugar donde ejerza, según la sociedad donde este establecido y pensando también en la necesidades específicas del lugar; hay lugares donde los maestros no son más que los que transmiten un conocimiento, en otros entornos son asociados con la idea de “todo poderosos”, y en otros son quienes suplen a un padre de familia. Pero para este trabajo no contaremos con seres omnipotentes, o milagros inesperados. El maestro que se puede rastrear aquí, es un maestro de la realidad, capaz de ejercer teniendo en cuenta la interpretación del mundo que le rodea, que lleva un trabajo investigador, que hace uso de la pedagogía, de estrategias didácticas, y de contenidos pensados para la enseñanza y el aprendizaje. Estas características se rastrean desde los diferentes modos de vivir el aula, desde la maestra cooperadora y las practicantes.

El maestro en su rol, asume el entorno escolar con sus cambiantes acontecimientos, además de como realiza propuestas para salvaguardar la continuidad de las clases a



pesar de cualquier tropiezo, "...puesto que los temas 'combaten' con el afán de cumplir con unos objetivos en unos tiempos, entonces se ve la necesidad de planear todo muy bien, además de adaptarse a esta situación" (Diario #5. Marzo 21 de 2014). Los constantes cambios en la institución en la práctica, son una preparación para la vida real como docente, puesto que todas las instituciones y sus formas de hacer son distintas; los conocimientos en el saber hacer, el saber específico y la experiencia, son una principales características que se deben entrelazar con los planes de la institución, el currículo y los logros.

Desde las primeras visitas al colegio donde aun no intercedíamos como maestras, empezamos a ver demostraciones del rol del maestro, que aunque en realidad es casi todo el tiempo, porque el maestro ejerce su vocación perdurablemente, hay momentos más sobresalientes donde se puede tomar con mayor facilidad los ejemplos del que hacer. Entre las primeras visitas de contextualización, vi como la maestra les da unas indicaciones para continuar un trabajo de clase que se había iniciado con anterioridad; este hecho puede parecer superfluo, pero en realidad es una pequeña citación de un deber que todo maestro debe ejercer en el aula y es el de un guía, no basta con decirles a las estudiantes que prosigan con el trabajo, así en una clase previa hayan recibido indicaciones, es necesario tomarse el tiempo de repetir lo que sea necesario, para que recuerden, para entender mejor lo que deben hacer y cómo hacerlo.

Como parte de ese trabajo de guía y mentor que tiene un maestro, no solo la profesora cooperadora lo hace con las estudiantes, sino también con nosotras las practicantes. Entre esas primeras sesiones del año escolar, la profesora se sienta con nosotras para leer la secuencia didáctica, recibiendo sugerencias y consejos para modificarla y adaptarla, tratando lo más posible de lograr establecer un diálogo entre la propuesta que llevamos y los contenidos de la institución para obtener los logros deseados en las estudiantes. Hay quienes poseen un "don" innato para ser guías y consejeros y solo les basta un pensamiento lógico, pero en el aula, siempre se le dará el valor necesario no solo a esto sino también a la experiencia, con la cual cuenta la profesora Martha, además ella ya conoce los grupos, sus necesidades, su comportamiento y esto fue bien



importante saberlo, puesto que se trabajo en los dos grados once que a la final tienen ritmos y resultados muy distintos.

Esta situación, desequilibra el mundo de sueños, de ideales con los que los nuevos maestros queremos llegar a las aulas, no quiere decir que no los debemos tener, pero es mas no idealizar lo que no se debe, entonces estas realidades, donde prevalecen los problemas disciplinarios, “revoluciones” académicas, debemos aprender a manejarlas, a tener un as bajo la manga, un plan B, pero nunca rendirse, o dejarse ganar sin antes “negociar”. Ciertos sucesos, incitan al maestro a convertirse en un investigador, todo cuando se piensa en el mejoramiento y fortalecimiento de falencias, o potenciar ciertas capacidades.

En la prueba realizada para analizar los conocimientos previos, llamado “paquete chileno” la maestra nos sugiere una organización del grupo distinta a la realizada con el primer grupo y en realidad los resultados respecto a la disciplina fueron distintos.

“cuando uno se enfrenta a la realidad, ve que es pertinente bajarse un poco de los ideales propios, de los objetivos y flexibilizar en los pensamientos para escuchar a la experiencia, porque no todo lo escrito funciona o se da al pie de la letra, es una realidad y en el presente es en donde se pone en juego la teoría y la práctica, lo empírico” (Diario #4. Marzo 14 de 2014).

Se reconoce que el papel del maestro tiene una formación inacabada, es constante y es para toda la carrera. No solo es decir que hay que actualizarse, sino que también debe reconocer que en la actualización y vigencia esta permeada la experiencia y la historia. La experiencia propia, y la de la maestra cooperadora, se vuelven métodos para realizar mejor la labor.

“...después de un trabajo adelantado en cuanto a lo teórico y la organización del mismo, se encuentran nuevos puntos sobre los que se debe poner la atención, puesto que no basta con una organización previa y preparación de las clases para que todo marche a ritmo estable” (Diario #2 segundo semestre. Agosto 8 de 2014).



Para planear y llevar a cabo una práctica, es necesario tener unos referentes, no necesariamente teóricos, sino también sociales, la importancia radica en saber interrelacionar dicha teoría, la práctica, la experiencia e incluso lo empírico, por algo son prácticas, porque la experimentalidad está en juego pensando en objetivos para mejorar la educación, "Así pues el maestro se convierte en un intérprete de sus necesidades, debilidades y fortalezas, y debe ofrecer una serie de estrategias que los estudiantes deben aprehender desde su posición de sujetos únicos y diferentes" (Castillo, 2005, p.65).

En general el papel del maestro está en cada día académico, en muchos lugares y en variadas situaciones, puesto que la multiplicidad de uno, no se limita como anteriormente se pensaba a un magistral que dictaba contenidos y medida de los mismos. Los maestros están toda la jornada en función, e incluso fuera de las clases también, con los compromisos, las planeaciones, las investigaciones, los trabajos que se lleva a casa.

"hacer parte de las actividades de la institución, que también educan, instruyen y forman, de una manera indirecta, no magistral, observar como las estudiantes se organizan para representar las facetas de la mujer. El apoyo extra clase a las actividades de lengua castellana, sirve para permearnos de la otra parte de la clase que es lo que las estudiantes están recibiendo en total, a sus conocimientos" (Diario #6. Marzo 28 de 2014).

Para comprender esto, encontramos una cita de Ardiles (2009), que nos enfrenta con una realidad universal de todas las instituciones educativas y la contemporaneidad:

"La actualidad nos presenta grandes desafíos, estamos viviendo un proceso de cambio que podríamos denominar 'civilizatorio' pero no un proceso de cambio coyuntural. Se trata de un cambio en el que los sujetos están vivenciando cada día un acelerado movimiento en su experiencia vital". (p.106).

Como maestros debemos mantener unos fundamentos básicos, pero también debemos de tener en cuenta el contexto, las personas, la sociedad, es decir tener la habilidad y



disponibilidad de actualizarse, educarse para cohesionar con las diferentes instituciones y sus sujetos y que la labor del sujeto sea positiva y efectiva.

Ser un maestro, trasciende más allá del simple hecho de transmitir contenidos, es una labor que debe realizarse con entrega y cariño pensando en el bienestar de un futuro; el maestro debe ser ejemplar, un humano completo, que no deja de ser eso, un humano en todas sus dimensiones, como lo son sus estudiantes, de allí la comprensión ante la realidad escolar y la realidad diferente de sus educandos.

"...sobre los distintos roles que un maestro desempeña en la institución, como no se trata solamente de una persona que transmite contenidos, sino también que al interior del aula, la maestra como directora de grupo, pasa a tener otros roles, en lo social y lo afectivo, sobre todo para estas niñas de once, que empiezan a proyectarse como personas, fuera de la institución" (Diario #5 Segundo semestre. Agosto 29 de 2014).

El hecho más importante es la presencia en si del profesor en el aula, de manera indispensable para las estudiantes de once San Juan Bosco, y para el ambiente no se convierta en una cadena monótona, estas labores docentes deben nutrirse de ayudas, de didáctica, de novedad, de experimentación. Los apoyos en materiales, para las clases en esta institución son invitados al aula muy seguidamente, como es el caso del Video Beam, las presentaciones, las películas, que de igual forma no es omitir las presentaciones físicas, sino equiparar, para que cada clase tenga ese punto de variabilidad frente a lo típico.

Tanto la maestra cooperadora como los practicantes, no solo nos desenvolvimos dentro de las aulas, sino que se nos incluyó en los planes institucionales en la organización, y acompañamiento de las estudiantes en las diversas actividades culturales y sociales del colegio, como fueron el día de la mujer, las elecciones, las ferias, entre otras. Estas distintas actividades, en mi caso personal, representan experiencias maravillosas, donde uno puede identificar miles de seres distintos, con prioridades distintas, necesidades distintas, pensamientos e interpretaciones muy diversas, que al final bajo sus propios argumentos y su propio ser, tienen todas sentido y significación. Esto de



cualquier forma, tanto a las estudiantes como a mí como maestra en formación, me instruye de manera indirecta, para pensar no solo las materias en función dentro del aula, sino para pensarse en la sociedad, lo contemporáneo, lo real. En los eventos se realiza un importante trabajo de observación que sigue nutriendo el campo investigativo para buscar reflexión, se pueden ver comportamientos, patrones, disponibilidad que se evidencian no en cosas, sino en los seres humanos, como lo es cada ser dentro de la institución y que no deja de serlo estando fuera de la misma.

La experiencia, como maestra, en cada movimiento sirve para acercarse a los procesos de la realidad escolar, observar, aprender, adaptarnos y moldear las concepciones sobre los ideales de lo que se desea ser, criticar, mover y conmover, o por el contrario de lo que no se desea.

### **5.5 Didáctica o la resignificación del aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua**

Pensando en la didáctica es necesario recurrir a su relación con la con la realidad escolar, para indagar sobre cómo se relacionan las categorías, hay que cuestionarse como se propician los ambientes de aprendizaje, entonces vamos a una puntualidad en la práctica, para auto reflexionar sobre lo que la didáctica está en mi concepción como maestra y que deseo plasmar para este trabajo en lo que fue la practica pedagógica y en las que serán mis prácticas profesionales.

En el inicio de mi práctica, se debió disponer de mucha atención para observar minuciosamente los quehaceres de la maestra, como apreciar sus metodologías, las estrategias, y así empaparme de esa experiencia y conocimientos del grupo en pos de aplicar el propio trabajo de manera acertada y exitosa.

Después de indagar encuentro en los planes de área, y por palabras de la maestra que en los grados once hay una inclinación a priorizar todo lo que tenga que ver con el ICFES, como son las constantes pruebas y simulacros que se dieron en el año escolar,



además que los contenidos estuvieran en relación con los nuevos propósitos de esta prueba que se enfoca ahora más en la argumentación y reflexión.

Entonces las planeaciones de la secuencia debían dar cuenta de ser pertinentes con dichos objetivos, incluso si parece desfasado tener actividades que no parecieran configurar nuestros objetivos de la secuencia, era necesario introducirles en lo propio, aplicándoles de maneras variadas y distintas para que el objetivo, contribuya oportunamente y a la institución con sus planes. Ya que actividades planeadas de maneras distintas pueden dar una fuga para nuevos logros diferentes a los tradicionales, caso tal como no poder dejar de lado los niveles de lectura, tan necesarios para las pruebas, como para potenciar el pensamiento e incluso para la interpretación y apropiación de los textos, no solo escritos, sino de aquello que se pueda leer, como la vida real.

Dichas planeaciones, son una herramienta fundamental para la labor docente, porque aun si se dan cambios en horarios y jornadas, un maestro no puede llegar a improvisar todo el tiempo, la improvisación en este campo, se puede tomar como un complemento para un mejor desenvolvimiento, pero siempre hay que tener algo fijo, como actividades, objetivos, logros, y evaluación. Sin importar cuantos cambios puedan presentarse, ahí está el plan para la siguiente sesión, y aunque las cosas se posponen, siempre las piezas del rompecabezas terminan encajando.

En el diario de campo # 5 (21/03/2014) encontramos: "los cambios de horarios y sucesos que modifican los horarios normales, también hacen parte de la formación escolar, pero los afectados son los contenidos como tal..." las clases están todas consignadas como planeaciones, pero por los acontecimientos extracurriculares, es necesario aceptar el retraso.

Es entonces allí en este tipo de situaciones donde la aplicabilidad de las didácticas, el conocimiento, el saber hacer, se ponen en juego cuando se enlazan para suplir las planeaciones del aula, de manera que las nuevas actividades, o las improvisaciones resulten en un equivalente al menos parecido a los objetivos.



...habíamos acordado con la maestra cooperadora nuestra asistencia y este día llegamos, y aunque sin decirnos nada, nos entregan el aula, posteriormente y solo cuando indagamos, nos contaron que ese día la agenda de los grados once había sido modificada para que no recibieran clase. (Diario 1, segundo semestre. Julio 1 de 2014).

Por ello, este trabajo se nutre de todos los acontecimientos de la institución, principalmente en el aula, incluso de metodologías que se evocan aquí, como ejemplos, como citas de la realidad, que no por no seguir la corriente en los planes de mi trabajo, se omiten.

Esto implica pensar en actividades o tareas para la planeación y la secuencia más elaboradas y completas Ardiles (2009) piensa que se pueden compensar:

...las acciones escolares son producto de un matriz cuyo conjunto de dispositivos funcionan a la manera de un engranaje: señuelos de memoria, supervivencia de los gestos, pasiones encontradas que facilitan el trabajo ahí, cuando los procesos auto reflexivos se ponen en marcha... se hacen presente como condición del funcionamiento del mismo campo que el tiempo y la historia se encargan de estructurar y reestructurar, mostrando casi sin advertirlo otros escenarios y otros actores en las escuelas. (p.123).

Mencionaré variados métodos de los cuales aun se hace uso en el aula, así no resulten ser los predilectos, o quisiera derrocarlos de una vez, pero que fueron puntuales para estas chicas y para la comodidad de las maestras. Anteriormente lo nombré, y se trata del dictado; esta forma de dar las teorías o las indicaciones, resulta cómodo, y práctico cuando las chicas están en un estado de desorden, pues requiere de bastante atención y escucha, y por parte del maestro, tratar de que no sea solo transcribir un texto, sino de indicaciones que estén muy bien formuladas para hacer comprensible su lectura e interpretación. En el enfoque que la secuencia lleva hacia la oralidad, debe darse importancia a esto, hablando de la escucha, de la dicción, de la pronunciación, de la reiteración. Por eso en una actividad que se realizó para explicar y concientizar sobre la importancia de lo no verbal y lo paralingüístico, se hizo un dictado de ellas para ellas,



quien leía, lo realizaba una sola vez, al frente, dando la espalda a sus compañeras, para que las demás tomaran nota y luego leyeran en voz alta lo que habían captado. Resultó ser una tarea especial, pues terminó siendo una autoevaluación y co-evaluación donde se medían sus debilidades y sus potencialidades, de parte de los dos lados. Fue una manera de pensar como modificar el dictado tradicional, que se haga conciencia sobre este, experimentando resultados, no solo en lo contenido y en lo dicho, sino en el cómo se dice.

Por otro lado y continuando con la categoría, me refiero ahora a la **didáctica pero desde la tradicionalidad**, evidenciada desde el aula de clase en la práctica, pero también la visión de esta como una posibilidad en la propuesta de cambio y renovación. En el caso específico vemos que se deben cumplir con unas actividades de apoyo pedagógico que son extra clase, la más constante siempre fue la revisión del plan lector; se realizan propuestas, que se han venido pensando para cambiar la manera cíclica en la que se vienen realizando las lecturas: "sería bueno experimentar cambiando las preguntas según el grado, e incluso modificar el plan en sus instrucciones, con cada lectura para medir cambios, los progresos, avances, o estancamientos en dicha lectura" (Diario #6. Marzo 28 de 2014).

El 'plan lector' se lleva a cabo desde los grados inferiores hasta los superiores, y las modificaciones en las preguntas son mínimas en los diferentes grados, esto hace que las lecturas literarias se conviertan en reiterativas, en tanto las preguntas encaminan y dirigen la atención en ciertos aspectos muy específicos, y no dan mucho paso a la subjetividad, el pensamiento, lo novedoso. Ojeda y Luna (2013), proponen como responsabilidad el maestro unas labores para cambiar este tipo de situaciones:

A fin de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante detenerse en situaciones que necesitan ser revisadas, diagnosticadas y reflexionadas que permitan mayor participación, coordinación y disposición de toda la comunidad académica que pertenece a una institución educativa y poder así dar continuidad y fortalecimiento a los procesos educativos que propenden por el mejoramiento de la calidad educativa. (p.189).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Esto demuestra y apoya la idea de que hay que cambiar situaciones de enseñanza tradicional que aun se ven en las instituciones; uno siempre va con la mentalidad de que es así, pero en el camino es uno quien termina contagiado un poco de esa tradicionalidad, porque hay que adaptarse, porque hay que hacerlo funcionar, porque se encuentra en ésta una aparente comodidad, ya que el cambio implica necesariamente el desacomodamiento de la quietud. En la experiencia en donde se hallan en realidad las respuestas y la reflexión: "En los desaciertos, estos nos sirven para enfocarnos en lo que debemos reforzar, como encaminar, y tratar de ir tejiendo de manera que podamos ir relacionando, estas fallas, con los objetivos con nuestras intenciones y propósitos" (Diario #4. Marzo 14 de 2014).

La **didáctica de la lengua y la literatura**, necesariamente lleva a un enlace con la realidad escolar y el rol docente.

En la observación y acción en el aula, se dan unas miradas sobre cómo se propician los ambientes de aprendizaje, por lo que he decidido resaltar unas características generales de cómo sucede: en los grados once, es la maestra quien lee y quien dicta. En un inicio de año todo el trabajo está enfocado en los dictados (de vocabularios), "consiste en un vocabulario que deben buscar en el diccionario, una palabra principal y unas palabras secundarias, de estas últimas seleccionar el antónimo correspondiente" (Diario #1. Febrero 21 de 2014).

También se ve necesario que las maestras en el aula, estén constantemente pendientes de la disciplina de las estudiantes, por referencia de otros entes de la comunidad académica se debe tener esta atención especial con estos grupos de once debido a su disciplina, adelante la situación mejora permitiendo que con un acertado direccionamiento se convierta en una clase dialógica y respetuosa. "Durante la realización del taller, las niñas nos hacían preguntas de todo tipo referente al mismo, unas de confirmación de sus respuestas y otras de dudas sobre el mismo" (Diario #7. Abril 4 de 2014).

Los cambios en los métodos, estrategias y contenidos seleccionados, que se dieron por el lado de nosotras las practicantes, resultó de gran agrado para las partes: "El trabajo



de las preguntas con las estudiantes de once A, lo manifestamos nosotras y lo manifiestan ellas mismas, es diferente y entretenido y lo toman como un reto porque saben que serán leídas no solo por las maestras, sino también por sus compañeras" (Diario #5 segundo semestre. Agosto 29 de 2014).

Las planeaciones propuestas desde lo personal, se enfocan entonces, en dirección a lo que se aleje de lo tradicional, la idea es crear un ambiente amable para las estudiantes y las maestras, donde prevalezca la convivencia y el respeto, entonces el pensado es llevar las actividades que corresponden a los objetivos y logros, de manera diferente con una metodología dinámica, que les permite manifestarse como seres pensantes en su proceso de aprendizaje. Castillo (2005), refuerza la idea: "Para lograr los propósitos planteados, el maestro debe poner todo su empeño en procesos que permitan al educando, participar activamente en el análisis y reflexión de su lengua a través del uso que hace de ella."(p.68)

De los centros literarios, hay que destacar que se les da autonomía total a las estudiantes encargadas para elaborar su presentación, este depósito de confianza parece ser importante para ellas, puesto que sin necesidad de una presión constante, hacen de este un trabajo bien hecho, importante, bonito y substancioso. En una de las categorías anteriores ya se dijo el potencial que da estos centros literarios en tanto allí se puede evaluar todo: voz, quinesia, proxemia, investigación, contenido, lectura, interpretación, entre otros, un total diálogo de saberes puestos en juego en el aula. Lo único con lo que se debe tener cuidado con esta actividad y para el hacer del maestro, es no olvidar que el colegio es religioso (Católico) y los contenidos deben estar en transversalidad con esto, así como la manera en que se llevan a cabo o interpretan las obras, puesto que muchas pueden resultar "escandalosas" e impetuosas en sí mismas.

En la didáctica de la lengua, se tiene en cuenta el conjunto de todos los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para actuar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Boutet, 1989). En el aula podemos evidenciar esto en tanto no solo lo ya mencionado como los propios objetivos específicos, sino que hay unos contenidos que resultan inamovibles como cuando se trabaja la parte gramatical de la lengua, esto se



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

ve en principalmente en los contenidos como tal que se dan en la clase, sino en la evaluación y corrección de los diferentes trabajos, talleres y cuadernos, donde se debía tener en cuenta todos estos aspectos que se dan por hecho que las estudiantes ya tienen claros. Entonces como el aprendizaje de la lengua es de nunca acabar, las debilidades seguirán latentes, incluso errores se comenten todo el tiempo por descuido o afán; entonces aparte de corregir ortografía, cohesión, coherencia, también tomamos la iniciativa (como practicantes) de acompañar esto con notas que hacen sugerencias respecto al orden, a las ideas, a la formulación de las oraciones, en hacer ejercicios para mejorar la ortografía, y así variados comentarios. Por lo general, no se enfatiza en este asunto de otra manera, sino que se trabaja a medida de la práctica docente en la evaluación.

En esta amplia visualización del aula, la práctica y los objetivos puntuales de nosotras las practicantes allí, pasan a ser un complemento de todo el trabajo investigativo, pues las conclusiones, las categorías, no surgen solo de nuestra intervención en el aula sino de lo que sucedió allí, con las otras labores de las estudiantes y de la maestra cooperadora. La categoría de lector de la oralidad o escucha de la oralidad toma fuerza en los centros literarios, al que se le ve dedicado más tiempo, que la propia practica. Es tomar entonces el entorno cotidiano y cohesionarlo con la práctica propia para realizar el trabajo de esta investigación educativa.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## Conclusiones

La práctica pedagógica, en lo personal es una experiencia con sentido, vital para la formación como futura maestra. Es necesario decir que ésta influyó para moldear unas formas del ejercer, reflexionar en el actuar y en planificar, repensar la labor, escabulléndose en los diferentes aspectos que le conciernen. De igual forma se entrelazan en un punto diversas líneas que van desde lo subjetivo hasta lo objetivo. Es por ello mismo que considero que la labor docente, siempre estará marcada, por momentos de peculiaridad que son encaminados por patrones de prácticas de otros, que nos sirven a modo de una luz que dirige. Las decisiones ya son propias de cada ser que elabora su experiencia, y en eso radica la singularidad de las diferentes líneas de investigación que se siguen. Quiero aclarar también que entiendo y asumo la labor como maestra como una tarea en la que la formación es “inacabada”, puesto que es necesario que un maestro esté en constante preparación y actualización con respecto a las propuestas pedagógicas además del modo de ser de cada institución, y por otro lado, la experiencia podría tomar patrones, e incluso volverse un ciclo día a día en los establecimientos, pero siempre va a haber un hecho diferente, siempre se va a encontrar la sorpresa, siempre hay un algo o un alguien que se “corrompa” por la diferencia, y reactive un vuelco en la lineal cotidianidad. Es cuestión de sentirse con poder cuando las circunstancias desafíen un saber específico en diálogo con un saber hacer, hay que disponer de esa flexibilidad mental, para poder sentir como la experiencia forma incluso en la “deformación” de los esquemas implantados y preestablecidos; una enseñanza de la labor en la Institución San Juan Bosco, donde el día a día te enfrenta con los cambios. Sin esta vivencia, sin esta experiencia transformadora y formadora, no se puede dar el siguiente paso para ser los maestros deseables de la educación.

Como futura maestra, existe un vínculo moral y concienzudo respecto a todo lo que signifique educación. Durante la formación para tal hecho, se reciben miles de teorías y de información, que solo se ponen en juego en la práctica profesional, donde se deben



de fusionar la teoría y la práctica, para buscar efectividad y progreso en los resultados y consecuencias de la labor. Tres categorías condicionales para pensar y “hacer” la educación son la didáctica, la pedagogía y el currículo, como campos de saber, que se convierten en requerimientos necesarios para el aula de clase. Se crea un entramado de circunstancias que median la manera en que se actúa en la realidad escolar, teniendo en cuenta los planes de las instituciones, los programas de estudio, las necesidades de la sociedad, los recursos disponibles, entre otros factores que intervienen en la elección de los contenidos del currículo, las corrientes didácticas y pedagógicas que se eligen como modelo para ordenar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La configuración de un buen lector se halla haciendo una colisión desde diversos puntos, la vida misma de quien lee, el contexto y lo que se lee; teniendo en cuenta de que no hay una definición exacta de que es un buen lector, pero sí una aproximación a una adecuada formación de lectores; tarea que me invita a ahondar a mí como docente (en formación), hacía la realización de una labor acertada mediando dificultades como la falta de acceso a los materiales bibliográficos, situación problemática de la primera etapa de la investigación, y también empleando estrategias que permitan el fortalecimiento de los procesos de oralidad y escucha, que se ponen al servicio de la lectura.

Dado lo anterior se plantea que es necesario definir claramente unos objetivos, qué se va a hacer y cómo llegar al aula de clases, para que cada dificultad en ella se acople a lo planteado y sirva de aprendizaje, ya que no se puede llegar a la institución sin algo establecido, que posibilite la generación de un sujeto crítico y pensante; por ello es menester mirar las falencias que tenemos desde lo teórico.

Este trabajo de investigación me permitió enfrentarme a la realidad del aula de clase, que en ocasiones trasgrede y en otras apoya las teorías de la educación, en tanto currículo, planeaciones, PEI, la institucionalidad, entre otros; aspectos que se deben tener en cuenta en el crecimiento como maestra.



Con la primera experiencia en donde se destaca la observación, el sentimiento es de estar en la autoconstrucción y el desarrollo de capacidades para reconocer y aceptar la realidad del aula, que nos forman como maestros, participantes y guías de un proceso lector, en donde se adquiere la capacidad de encaminar a las estudiantes a un acercamiento significativo con la lectura. El proceso de acercamiento a una lectura crítica, frecuentemente no se ve, porque las estudiantes siguen muy apegadas a un nivel literal; lo que se evidencia en la prueba piloto, para ellas es más fácil contestar las preguntas apegadas al texto que las que requieren de inferencia y análisis.

Ahora bien, la encuesta y la prueba piloto que se realizó al grupo inicial de investigación en la práctica, el grado Séptimo, permitió acercarse a las estudiantes y determinar cuestiones como lo que ellas leen, además que la única motivación es por obligación académica y por ello se dificulta la comprensión, el análisis y la crítica hacia la transformación de pensamiento y la reflexión en torno a sus realidades.

En los acercamientos a las estudiantes, gracias a los diferentes instrumentos, uno se ve retado, ante cosas que no cree encontrar en las aulas, pero resultan más cotidianas de lo esperado. Cuando se entablan diálogos con las estudiantes, ellas manifiestan que disfrutan de la lectura, que son felices en los espacios del colegio, pero a su vez manifiestan estar insatisfechas con el modo en que las maestras llevan los contenidos a clases, de cualquier modo esto afecta la auto actuación porque uno piensa que va a llegar al aula con sus expectativas, sus métodos, una apuesta didáctica que seguir, y resulta que el mismo espacio, el tiempo, los actores, impiden el normal desarrollo de las planificaciones, y allí entonces uno pasa a ser parte del sistema que tanto ha criticado. Sin embargo, la experiencia de la práctica lo convierte a uno en un excelente improvisador, en un guerrero que combate en las batallas de la cotidianidad, porque la practica le deja a uno regalos indiscutiblemente valiosos, como es la perseverancia, la tolerancia, el valor de los conocimientos, el reconocimiento de la importancia de los diferentes campos de saber en el accionar del aula, bandearse e inmiscuirse en la diversidad, entre varios otros que forman, en lo personal, una maestra que no se rinde,



sino que se alimenta de cada experiencia, sea buena o mala, para tomar lo mejor posible para mi parte, y lo mejor posible para las estudiantes.

En los grados once, con quien me desempeñe como maestra, establecí esta como un asunto tanto profesional como experimental, al tratarse del primer acercamiento con planeación en el aula. Ello me sirvió para contrastar, no necesariamente a los grupos sino, las estrategias didácticas y pedagógicas en el aula, respecto a la organización del trabajo y disposición, puesto que notablemente los resultados fueron variantes abismales, reconociendo que el grado once A, del cual la maestra cooperadora era la directora, se les asumían unas responsabilidades distintas al grado once B, hablando pues de los eventos académicos y sociales extra clase.

Caso contrario se da en el aspecto de la escucha. En el grado Once A, se da fácilmente el orden, más respeto en la toma de la palabra, atención hacia el docente y organización en general para escuchar y argumentar sus ideas; mientras que en el grado Once B, debe hacerse un constante llamado de atención para pedir silencio, escucha y respeto por la palabra del otro. Para este asunto es necesario subrayar que en ambos grupos es importante realizar trabajos en clase tanto individual como grupal porque permite organización, dividir responsabilidades y dar cuenta de resultados, y no solo llevar la clase con la vocería y conocimientos del docente.

La didáctica pasa al tablero en la práctica, en un diálogo de saberes y condicionamientos necesarios, cuando se debieron seleccionar los contenidos y modelos, según los propósitos personales y los de la institución, en el camino de los principios de la educación. Este caso puso en juego las destrezas que tenía, puesto que la poca disposición de tiempo, además de unos objetivos primordiales e inamovibles en los grados once, provocaron cambios, reacomodaciones y readaptaciones en las planeaciones y así mismo en la secuencia didáctica que se propuso. Cuando se habla de una transformación en el ser, se quiere hablar más bien de una concientización de la realidad de las instituciones, y no es cuestión de aceptarla, sino de auto desafiarse, para hacer propuestas que ayuden a cambiar estas prioridades formalistas de las instituciones que se están preocupando mas por una calificación, un rango, o un



número, y empezar a preocuparse más por la formación integral de los estudiantes, como personas que no reproduzcan simplemente, sino que actúen, piensen, y sirvan no solo a la sociedad sino a sí mismos, como seres humanos y no como entes.

En mi trabajo de investigación quise dar un énfasis en la oralidad, y las lectoras de la misma; en realidad este tema ha tenido un tratamiento superficial, desprevenido y despreocupado, porque se considera de menor relevancia en los logros para los estudiantes, ya que se tiene la tendencia de formar personas para el trabajo y mano de obra considerándoseles más importantes para la sociedad, que aquellas personas que piensan, refutan, hacen críticas constructivas; me arriesgo a dar esta definición, obviamente pensando en el ideal del gobierno de un país como el nuestro, donde es más substancial reproducir que producir y crear.

En mi práctica como maestra, siento la satisfacción de haber hecho lo posible por conseguir una formación y concientización de la importancia de los procesos de la oralidad y su lectura, aun habiéndome enfrentado a los contratiempos que obligaron al incumplimiento de la apuesta didáctica a cabalidad. Durante la inmersión de mi persona al aula como maestra y compañera, no solamente desde mis actividades, sino también desde las actividades de la maestra cooperadora, y los planes del aula, uno entabla un diálogo donde puede expresarles los objetivos en pos de unas lectoras de los procesos orales, y de la importancia de estos no solo para el área de lengua castellana, sino también para su futuro.

Como ya se mencionó antes, la apuesta pedagógica no se logró, por el retiro prematuro de las aulas, de cualquier manera, aunque no se contaba con no poder realizar la tarea final propuesta, ya era un rasgo que se veía venir, ya que durante el común, fueron varias las actividades pospuestas para ceder el espacio a otras actividades. Las planeaciones como la apuesta didáctica, no se desarrollaron de la manera esperada, pero aun así, no consiste en desistir, sino que por el contrario, debí tomar los pocos espacios, además de espacios ajenos para “entrometerme” y relacionar sus tareas con mis objetivos. Uno de los momentos que más cobró relevancia es el de los centros



literarios, allí de una manera sutil, no solo juzgue, o califique, sino que antecediéndome a las representaciones, se les hacía conocer la importancia de la lecturas de aquellas prácticas orales que leerían las espectadoras, como para las actrices de esta, en la manera en que usarían su cuerpo como un texto. No se lograron las actividades, pero los objetivos del trabajo investigativo sí, porque las proposiciones fueron aplicadas a los espacios y actividades que se lograron, aunque no fueran las propuestas personales.

Entonces mi tesis, aporta unas propuestas que aunque no se encuentran presentadas con el término exacto, se pueden rastrear en ella, para ejemplificar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, en un hacer desde la realidad, y no como un “deber ser” idealista.

El objetivo del trabajo se dirige en hacer una reflexión respecto a la importancia de la oralidad, el poder de comunicación y las miles de posibilidades que se abren cuando ésta se potencia y se hace consiente, tanto para los estudiantes, como para los maestros en el grado de relevancia que se le otorga. En el texto de Sennett (2012), *“Juntos. Rituales, placeres y políticas de colaboración”*, encontramos unos conceptos que contribuyen al determinar una concepción de la oralidad, y me ayudan a dar ese toque sutil de definiciones para las conclusiones de mi trabajo investigativo.

Encontramos: “Cuando hablamos de habilidades de comunicación nos centramos en la manera de realizar una exposición clara, de presentar lo que pensamos o sentimos”. (P.30), es otra manera de decir una de las motivaciones que me llevaron a realizar el trabajo; la oralidad tiene dos vertientes, ser expresada y ser leída o en este caso muy específicamente, análogo a la “escuchada”, pero por el sin fin de objetivos que dan prioridades a otros aspectos de la lengua no menos importantes claro está, casi siempre se trabaja en una sola vertiente, y de maneras superficiales. La profundidad del trabajo está precisamente en hacer consiente esa práctica de saber hacer, conocer lo que pienso y lo que siento y es el Otro quien decide cómo interpretar, este es el inicio de la buena comunicación y aprendizaje.



Como en la música, teniendo en cuenta la equivalencia de Sennett (2012), también en la educación, encontramos varios actores y participantes que tienen funciones específicas y distintas, pero que son necesarios desde la inmensidad hasta el más sutil y superfluo de los hechos y personajes. Este ejemplo lo voy a citar interpretando y haciendo una transposición del escrito de Sennett en lo que a mí me compete, que es la educación; menciona el autor que a cada músico se le es asignado un pentagrama, una parte de la composición, un instrumento, que sonará dependiendo de las capacidades y habilidades que tenga dicha persona para hacerlo, mi interpretación me permite verlo como cuando en la enseñanza hablamos de la subjetividad de cada estudiante, de sus conocimientos, de cómo asumen los nuevos, y es del maestro la responsabilidad de la determinada manera en que los comparte y los pone en las manos de los estudiantes. La respuesta en el carácter musical como en la educación es muy parecido, cuando pensamos, si cada músico toca por separado, solo podrá exponer una parte sin sentido, y aislada que no evocara nada en quien le escuche, es necesario que todos sigan un compás, unas indicaciones, un ritmo y una melodía para así conseguir la sinfonía. En la educación es necesario un trabajo planeado, en equipo, pensado en las “necesidades” específicas de la institución y del grupo, para tomar un ritmo, hacer experiencia, y provocar el aprendizaje. En las prácticas de la oralidad, y su lectura, encontramos un proceso muy parecido, es indispensable que se haga un trabajo arduo, de investigación y práctica, para que el orador logre el movimiento y el sentimiento en los demás al ser expresado.

Esta tesis planteada como un trabajo investigativo en la práctica profesional de la enseñanza de la lengua y la literatura en un aula de clase real, debe aportar y ofrecer a las futuras generaciones, a los futuros maestros, o incluso a quienes ya ejerzan como maestros pero deseen repensar la educación actual, una serie de experiencias y narrativas de un proceso “experimental” en donde quienes lean, puedan nutrirse de ella, en el ejemplo de resultados, sea para reflexionar, repensar, proponer, refutar o apoyar las practicas en su propio quehacer.

Encuentro apropiado tener presente para este trabajo las relaciones de tensión que se dan en el aprendizaje, maestro/estudiantes, estudiantes (orador)/estudiantes



(oyentes). Ese juego de relaciones creo que deben ser dirigidos por el maestro del aula, pero compartidos por todos los participantes de la misma, hablo de la dialéctica y de la dialógica.

Según Sennett, tiene un tinte de ideal la dialógica, en tanto allí se dan intercambios de conocimientos, puede ser en una conversación, para mi trabajo en la oratoria y el debate, sin necesidad de que haya un consenso en los participantes, sino que por el contrario cada uno inicie un movimiento que se pueda convertir incluso en una “sacudida” cuando deban pensar, analizar, crear, investigar. Para mi trabajo, como para el autor en su definición de dialógica, no se trata de asentar, aceptar y fin, porque este tipo de conversaciones, terminan en la dialéctica, o la manera rápida de acceder. No significa tampoco que esta última no sea importante, es más, quiero decir que una especie de dialéctica, es la que se ve en la mayoría de la aulas de clase, cuando hablamos de la clase magistral, de esos maestros que explican responden inquietudes, y el aprendizaje queda allí, estático, en la memorización. Puede sonar muy retador, pero son aquellos estudiantes que preguntan, que se inquietan, que investigan, que hacen sugerencias desde la lógica, la inteligencia, la criticidad, quienes de verdad están aprendiendo, no solo reteniendo contenidos. No voy a deslegitimar ninguno de los dos conceptos principales mencionados, pero si debo darle la relevancia a la dialógica, una categoría que se aclaró en la lectura a Sennett, que desconocía para mi trabajo, pero que para concluir esta investigación toma demasiada fuerza, como indicación y definición del objetivo principal de la secuencia didáctica en el trabajo de la práctica y la investigación.

A través del año uno va reconociendo a sus estudiantes, e incluso hay procesos de maestros que acompañan el mismo grupo durante toda la escolaridad, pero uno siempre tiene que tener conciencia de que así como son seres humanos y hay momentos que requieren de un tratamiento especial, la empatía (de la dialógica) es la cual debe regir el comportamiento del maestro para con sus estudiantes; en mi práctica me queda la satisfacción de que así fue, fue una relación mutua de atención y curiosidad, en el encuentro de la enseñanza y el aprendizaje, que hasta donde se pudo



hacer, arrojó resultados positivos a mi propósito, reafirmando que no es que no se pueda, sino que a veces ni si quiera se ensaya.

Esta tesis específicamente la siento como todas esas transformaciones internas, generadas en la experiencia, en las propuestas, en los aciertos y las fallas, que me dejaron una enseñanza sobre lo que se debe hacer y lo que se puede hacer. El **“escucha” o lector de la oralidad**, es un término que suscito como nuevo, solo el término quizá, pero que surge después de enfocar la atención en una forma dividida o mal manejada, que es la oralidad y cómo esta puede ser también leída, teniendo en cuenta aspectos en su evaluación (que también se propone de una manera diferente a la tradicional) que comúnmente son pasados por alto en las aulas de clase. Quien pueda leer mi tesis, se preguntará entonces por la oralidad, y verá en ésta una potencia muy grande de la cual se obtienen resultados positivos ante unos objetivos cohesionados con la institución, transformando la forma de leer y las lecturas, no afirmando que no existiera antes, sino porque se hace consiente para quien lee y para quien se convierte en un texto.

Más que en la tesis, en la práctica, como trabajo investigativo, se logra aprender a vivir con la realidad de la educación actual, entonces todas las consultas e indagaciones como las experiencias y propuestas llevadas al aula, son la búsqueda o al menos el acercamiento a las posibles respuestas sobre la educación y sus desafíos y cambios constantes. De la mano de la didáctica de la lengua y la literatura se logra tocar una parte importante de esta como es la oralidad, que comúnmente o como lo demostró la práctica, no se le da mucha relevancia, aun pudiendo ser muy potente.

Lo que no se logró es un cumplimiento a cabalidad de todos los planes, lo defiendo argumentando que el trabajo de un maestro es una labor inacabada, que aun evidenciando sus aciertos y desaciertos, la tesis devela más bien reflexiones y pensamientos dejando una propuesta abierta sin hablar de términos como “bueno” o “malo” sino buscando una mediación entre las numerosas categorías que dan cuerpo a la misma.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Hay varias inquietudes que se quedan conmigo, por ejemplo, siempre me he preguntado qué tan significativa fue la experiencia, no para mí o para las estudiantes, sino para la institución como tal, pues uno siente una especie de desvalorización de la experiencia por parte de su comunidad, pero las referencias y valoraciones que se dan en el papel, respecto a la práctica siempre fueron buenas, no me lo cuestiono en tanto a las estudiantes, porque cuando la relación es de cercanía, como la que tenía con ellas, es más fácil entablar un diálogo, una conversación y escuchar al otro, lo cual sirve para crecer, y engrandecer el optimismo de la labor.

También me vivo cuestionando respecto a los contenidos, no voy a discutir con los de la institución, sino de lo propios, si estuvo bien la manera en que cohesione los propios con los implantados en la institución, además siempre me preguntaré sobre el que hubiera podido ser de la “eliminación de oratoria” que no se me permitió hacer, pues uno sabe lo que costó hacer toda una planeación, sus modificaciones, los ideales, las expectativas de que agrade a las estudiantes pero que también dejara un gran aprendizaje y cumpliera con la resolución de mis objetivos.

Las preguntas eran, son y seguirán siendo muchas, inscritas en el campo de la posibilidad, puesto que el tiempo, un factor en contra, disminuyen las puestas en clase, y con ella también disminuyen la manera de experimentar otras formas que quizás podrían ser más acertadas y obtener otra variedad de resultados, tampoco quiere decir que no haya sentido la satisfacción y la complacencia que me deja mi práctica y mi trabajo de investigación, esta bella experiencia que me hizo en la formación como persona y como maestra, no lo podría equiparar nada más.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## Referencias

- Amaya, C. (2007). *La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: Un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra*. (Monografía de Grado Digital). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia
- Arboleda, A. (2012). *Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity*. (Trabajo de grado Digital) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
- Ardiles, M. (2009). Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. *Voz y educación*. p. 101-127
- Bisquerra, R. (1996). Metodología Cualitativa. *Antología. Métodos cuantitativos aplicados 2. Secretaría de educación y cultura*. p. 34-58.
- Bombini, G. (2008). La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible. *Novedades Educativas*. (vol.18 N° 194), p. 52-53.
- Brugnoni, S. (Enero-junio de 2009). Enseñar a leer y escribir. *Nodos y nudos Revista de las redes pedagógicas de maestros*. (vol.3 N° 26), p. 18-24.
- Camps, A. (Noviembre de 2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje: escuelas de ciencias del lenguaje*, (N° 32), p. 7-27.
- Carvajal, E. (2013). La evaluación en el núcleo de literatura de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. *Revista Uni-pluri/versidad* (vol.13 N° 37), p. 65-76.
- Cassany, D. (Mayo-diciembre de 2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Lenguaje y Escuela*. (N°5), p.171-174.
- Castillo, M. (Enero-diciembre de 2005) Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura. *Praxis pedagógica*. (vol.06 N° 06), p. 63-69



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

- Castrillón, S. (Abril de 2001). Estrategias para la construcción de lectores. *Hojas de Lectura*. (Nº 57), p. 23-26.
- Castrillón, S. (Enero-Junio de 2003). Presencia de la literatura en la escuela. *Nodos y nudos. Revista de las redes pedagógicas de maestros*. (vol.2 Nº 14), p. 2-13.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, argentina: Aique.
- Eco, U. (2011). *Confesiones de un joven novelista*. Bogotá, Colombia: Lumen.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires, argentina: Manantial.
- Gallego, C., Villegas, N. y Bernal, D. (1998) *Formación de Lectores Autónomos un problema que trasciende la escuela*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Gómez, B. y Castillo, M. (Septiembre de 1999). Teoría y didáctica de la literatura. *Cuadernos pedagógicos. Edición especial*. (vol.9), p. 81-108.
- González, M. y Caro, M. (2009). *Didáctica de la literatura, la educación literaria*. Recuperado de: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791>.
- Hernández, S. (2008). Los diseños de Investigación cualitativa: un apunte previo. En: *Metodología de la investigación*. (p. 492-520) México D.F: McGraw Hill.
- Jurado, F. (Enero-abril de 2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. (Nº46), p. 89-105.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Lomas, C. (1999). Hablar y escuchar. En: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica con la educación lingüística*. Madrid, España: Paidós.
- Londoño, V. (2008). *El fortalecimiento de la capacidad argumentativa a partir de los debates en el aula de clase*. (Trabajo de grado Digital). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación. (1998). *Lengua castellana: Lineamientos curriculares: áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.



Montserrat, S. (2010). 6 criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. Recuperado de: <http://www.leer.es/>

Moreno, M. y Carvajal, E. (Julio-diciembre de 2010). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*. (Nº 33), p.99-110.

Ojeda, B. y Luna, X. (Enero-diciembre de 2013). Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional. *Revista Criterios* (vol.20 Nº 01) p. 187-201

Ospina, E. (2004). *La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora*. (Monografía digital de Grado especialización en didáctica). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

Pérez, M. y Blandón, F. (2008). La evaluación como investigación: una propuesta de experimentación en el aula. La evaluación de aula en lenguaje. *Evaluación en el aula. Del control a la comprensión*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.

Pérez, M. y Bustamante, G. (1996). *Evaluación Escolar: ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. ED Magisterio.

Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*. (Nº 21), p. 33-45.

Rendón, L. (2014). *Diarios de Campo. Institución educativa San Juan Bosco*.

Restrepo, B. (Diciembre de 2000). Maestro investigador, escuela investigadora, e investigación de aula. *Cuadernos Pedagógicos*. (Nº14), p.97-106

Rincón, G. (2006). Aprender con y sobre los textos en el aula. Retomado de: <http://gloriarincon.comunidadcoomeva.com/blog/>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Capítulo III: Procesos y fases de la investigación. *Antología, Métodos cuantitativos aplicados 2*. (p. 59-75). Chihuahua, México: Secretaría de educación y cultura.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

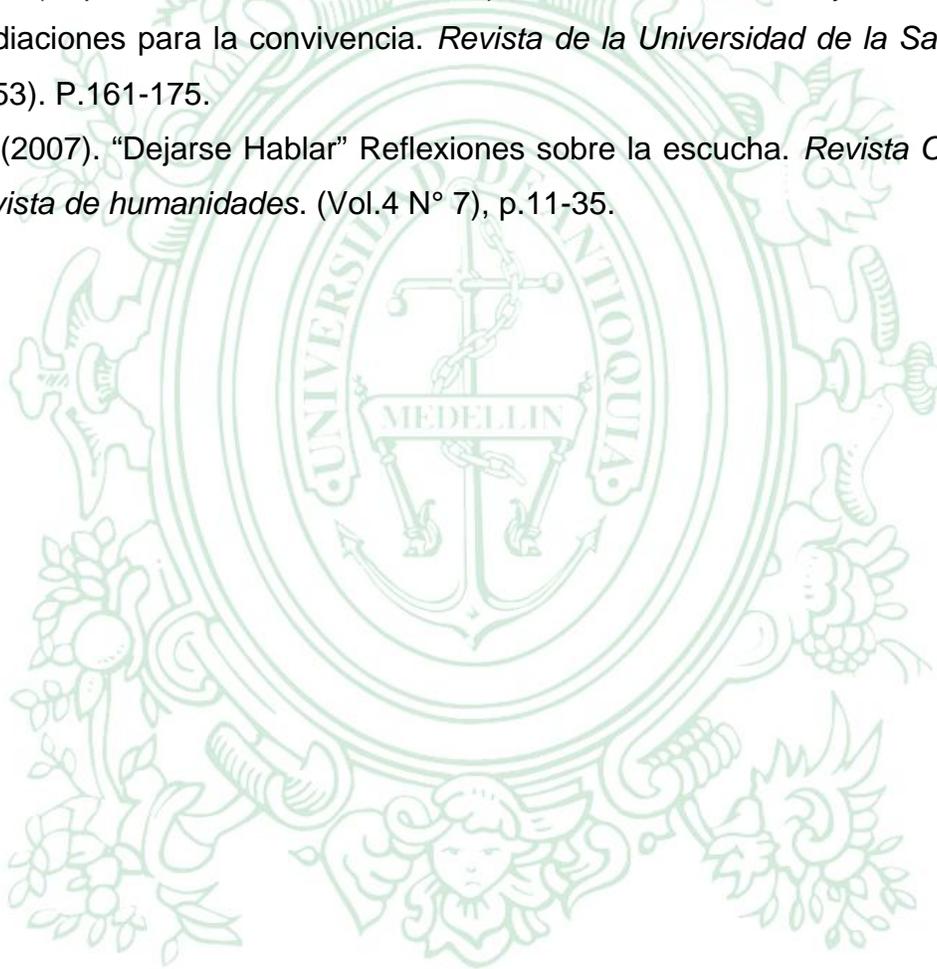
Facultad de Educación

Sennett, R. (2012). "La dialógica". *Juntos: Rituales, placeres y políticas de cooperación*. (p.30-44). España, Barcelona: Anagrama.

Vásquez, F. (Segundo semestre de 2004). El quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura. [Relecturas \(1\)](#).

Vásquez, F. (Septiembre-Diciembre de 2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Universidad de la Salle*. (Vol. 31 N° 53). P.161-175.

Vélez, M. (2007). "Dejarse Hablar" Reflexiones sobre la escucha. *Revista Co-herencia. Revista de humanidades*. (Vol.4 N° 7), p.11-35.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



Entrevista a **Sor filomena Zuluaga**, Coordinadora de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Medellín, 12 de Septiembre de 2013

**1. En cuanto a su formación personal, me podría hablar de ello...**

Bueno... yo soy la hermana Filomena Zuluaga Gómez. Soy de Santuario, vengo de unos padres muy humildes y pero muy lindos: una familia muy linda...se han preocupado mucho por el estudio de nosotras, ellos lideraron para que fuéramos personas exitosas en la vida. En el pueblo donde yo nací estaba la Normal de señoritas María Auxiliadora regida por las hijas de María Auxiliadora Salesianas, donde se estudia como religiosas también. Hice mis estudios de primaria en el pueblo, también en la Normal, era muy lindo, era una Normal muy linda: por vocación. Vengo de la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad del Norte, virtual; luego en Roma hice algunos estudios, y vengo adelantando una investigación a nivel disciplinar en marcha con secretaría de Educación.

**2. ¿El camino de la docencia lo tomo desde que estaba muy pequeña?**

De todas maneras Santuario es un pueblo, es decir, nos corre por el cuerpo la pedagogía; la pedagogía es natural a nuestra vida, somos condicionados por naturaleza a nivel de Pedagogía.

**3. Como docentes en formación y desde nuestro campo que es la Licenciatura en Lengua Castellana, ¿ha tenido alguna experiencia significativa con la lectura, que la hayan marcado?**

Muchísimas... yo cuando estuve en la Normal, era un tiempo muy del siglo XX, y nos ponían a leer, muchos libros, muchos eran muchos y uno de los aspectos significativos es que es un pueblo; me gusta mucho la educación de los pueblos porque no hay tantos distractores como los que hay hoy en una ciudad. Sin embargo, a los pueblos



también se les está entrando esos distractores; pero allí se facilita más para leer, porque de verdad hay menos distracciones. Entonces como aspecto significativo eso me enamoró de la lectura.

#### 4. **Hablando de la institución, ¿qué tipos de lecturas predominan?**

Las niñas son muy **vulnerables**. Las educadoras sugieren algunos libros y los leen porque **hay una nota**, verdad, no porque ellas deseen leer. La niña es muy vulnerable frente a esta situación, por ellas estarían todo el día en la calle con el novio porque la cultura de ella es muy diferente... les gusta mucho el internet...pero ellas no han sido capaz de articular el internet a la lectura, a la vida de ellas y a hacer una lectura realmente como debería ser, hoy que tiene más herramientas, pero esas herramientas para ellas se han convertido en distractores.

#### 5. **¿Para usted qué es un buen lector?**

Un buen lector es el que sabe leer la vida, sabe leer el hogar...el contexto, el arte, los libros, la tecnología, el mundo global, todas la situación: económica, política, social, todo: hay que leer todo. Pero es muy bueno también leer libros, bien sean virtuales o físicos: lo importante es leer.

#### 6. **En la institución ¿hay programas de lectura?**

Aquí se les ha promovido desde las clases de Español, a mí me han parecido las educadoras muy guapas porque son les insisten. Las mamás vienen de una cultura que tampoco tiene ese hábito de la lectura, ni siquiera son capaces de leer la realidad de sus propias vidas, de Colombia, Medellín; pero eso también es de hogar; por ejemplo a mi mamá y mi papá, aunque no sabían que era leer el contexto, eran de otro estilo, pero nos motivaban a leer; ahora es muy difícil, la educación del hogar influye grandemente y los profesores intentan mucho pero a veces van como en contravía.

#### 7. **¿Desde Lengua Castellana se dan esos planes?**

Si, desde el plan de área se da todo eso, no digo que en su totalidad.



## 8. Y la biblioteca, ¿qué pasa con ella? ¿Se convirtió en una sala de informática? ¿por qué el cambio?

Nosotros como hijas de María Auxiliadora vamos con los tiempos y con los jóvenes...; y nosotras hemos tenido que hacer ciertas transformaciones en la misma institución. Antes era Técnico Comercial, ese Técnico comercial exigía unos libros de Técnico comercial, estaba muy bien dotada porque el Colegio era privado y eso es algo muy claro; luego se le cambio el nombre de técnico Comercial, por las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Luego vimos que como era privado no estaba respondiendo a las niñas de pocos recursos sino que se estaba convirtiendo en un Colegio muy *elitista*, eran salones de 15-20 niñas y además no nos aguantó la nómina. Cuando hubo la fusión, vimos los pro, todas las ventajas, y aceptamos. **¿Qué paso con la biblioteca?** Había textos, libros, todas esas enciclopedias antiguas de Salvat... eso se enmoheció porque nosotros como privados teníamos bibliotecaria, pero en el 2002 empezó a ser Oficial, no nos dieron bibliotecaria, no nos daban libros, no podíamos pedir libros, entonces los papás empezaron a mandar a la biblioteca libros de talleres, rayados, sucios... Cuando yo llegué a aquí, encontré un recicladero de libros, en donde no había quien los limpiara porque no había bibliotecario: eso no le dolía a nadie. Los libros venían mugrosos de las casa, contaminaban algunos buenos que quedaban y eso enfermaba las niñas... entonces, ¿que había que hacer? Lo que servía, los libros que servían como las obras literarias, de esas ninguna se perdió porque se limpió bien, se le hizo un tratamiento, se salvaron esos libros y se llevaron a los diferentes salones y quedaron como Bibliobancos. En cada salón hay Bibliobancos, ¿Cómo están? Cada profesor tiene autonomía y yo preferí que los libros que sirvan los usen en los salones: cada profesor tiene su salón para que lo especialice, con los libros... si los usa es su responsabilidad; la idea es que cada profesor tenga en su salón lo que necesite. Entonces, esa fue la situación y bienvenido la digital. No hemos descartado la biblioteca, en este momento el MEN nos mandó unos libros, en donde posiblemente nos va a dar una biblioteca y, el espacio lo buscamos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

**9. ¿En la institución hay niñas con Necesidades Educativas Especiales, para la lectura? ¿Las incluyen?**

La secretaría dice que hay que incluirlas en la misma aula y los profesores no están preparados para llevar a cabo esos programas con esas niñas porque son niñas con grandes dificultades, no son muchas, pero sí las hay. Se deben incluir. El profesor les da lo mismo a todas, porque ellos no están preparados.

**10. Finalmente, ¿Cuál es el papel de los estándares y los lineamientos? ¿Cómo se emplean estos?**

Esto siempre los tenemos en cuenta y trabajamos con base a ellos....

**MUCHAS**

**GRACIAS**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



Anexo 2: Unidad de producción

*Anexo*

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN BOSCO UNIDAD DE PRODUCCIÓN TERCER PERIODO	CODIGO: FE-G1 FECH. DE APLICACIÓN: 1-04-25 APLICÓ: H. C. Tibiana López Gómez
<b>PREGUNTA PROBLEMATIZADORA</b> <i>Si el lenguaje y sus elementos constituyentes, la comunicación y la significación, son parte fundamental de los procesos de aprendizaje de las estudiantes ¿De qué modo compartirías tus conocimientos y experiencias importantes de vida que logren transverberar los saberes propios de la Lengua Castellana y el Inglés?</i>		
<b>INTENCIONALIDADES</b>	<b>PROCESOS DE DESARROLLO ESTÁNDARES DE COMPETENCIA</b>	<b>PROPUESTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Generar conciencia crítica frente a la cotidianidad y a las diferentes situaciones que afectan el contexto.</li> <li>2. Fortalecer procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha desde la interpretación de diferentes tipos de textos correspondientes a diversos campos del saber.</li> <li>3. Plantear soluciones a problemas cotidianos de su comunidad en los que involucre otras áreas del conocimiento, mediante diferentes usos del lenguaje.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpreta el medio que la rodea y la situación de la comunidad, ciudad y país; mediante la identificación de problemáticas, causas y posibles soluciones desde los procesos comunicativos y significativos del lenguaje.</li> <li>2. Lee, escribe, comprende, interpreta, produce y escucha textos de diferentes tipologías en los cuales evidencia la coherencia, cohesión y apropiación gramatical.</li> <li>3. Planea, investiga, diseña un plan para escribir y argumentar sus ideas y saberes en distintos contextos, según sus prioridades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposiciones orales y ejercicios de oratoria con base en temas de interés correspondientes al área, teniendo en cuenta elementos de la kinésica, la proxemia y la comunicación verbal y no verbal.</li> <li>2. Lectura, escritura y producción oral de textos, coherentes, cohesivos y adecuados, pertenecientes a diferentes géneros en los cuales se involucre la reflexión frente a las situaciones propias del contexto inmediato.</li> <li>3. Creación de discursos verbales y simbólicos que den respuesta a temáticas y circunstancias vitales y en los cuales tenga en cuenta diferentes áreas del conocimiento.</li> </ol>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <b>Magia de la palabra</b> </div>		
<b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS – EVALUACIÓN</b> Se centra en la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación de los procesos del área, previa determinación de criterios para evaluar. Evaluaciones orales y escritas. Actividades de recuperación, lectura y producción textual, evaluaciones por competencias y tipo ICFFES, ejercicios de exposición y de lectura recitativa.		

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



Entrevista a la maestra cooperadora **Martha Elena Osorio**, directora del grupo 7<sup>a</sup>, IE  
San Juan Bosco

Medellín, 29 de agosto de 2013

**¿Cuáles fueron sus primeros acercamientos a la lectura?**

-pues desde la infancia uno siempre se motiva al trabajo de lectura de la parte infantil, los cuentos, en el transcurso para uno a esa etapa del bachillerato, generalmente uno empieza desde lo que le exige la institución, hay que leer esto hay que leer esto, ahí es donde va adquiriendo uno, el gusto por la lectura, el querer continuar en ese proceso dinámico y de aprendizaje a través de ella, igualmente en el transcurso en la universidad, considera uno que va a hacer un trabajo muy diferente, a lo que uno piensa en grupo, la concepción va desde otro ángulo, con las diversas áreas y ya la parte literaria eso sigue con uno y es de uno y es uno quien continua el proceso.

**¿Y de pronto dentro de ese proceso, de lectura inicial hasta la universidad y aun en el momento ha tenido alguna experiencia significativa que de pronto haya marcado esa formación docente?**

- A ver la formación docente, la escogencia e la licenciatura en español y literatura va muy aparte desde niña siempre me gustaba la parte de ser maestra por otro lado de que la familia siempre influyó mucho porque, desde la mayor hasta las que seguían siempre fueron educadores, fue esa la concepción, en el colegio donde nosotros estudiábamos, el colegio era la normal, nosotros estábamos ahí, y que los papas de uno estuvieran ahí, y yo me encargué dentro del proceso de práctica, desde bachillerato, recuerdo muy bien la profesora del inicio, en primaria, la profesora consejera y el trabajo es excelente , maravilloso, recuerdo muy bien las palabras lo que escribía en el cuaderno, todo era bonito, la escogencia en educación, viene también desde este momento que estuvimos en esa práctica docente, pedagógica.



**¿Y a partir de ahí, desde ya el gusto por la lectura, por la docencia, usted como considera una concepción del lector, que es la que pueda traer al aula en este momento?**

-A ver la concepción de lector que se tiene en este momento para los jóvenes de la lectura no es buena, los jóvenes no son buscadores de la lectura, lo hacen porque les toca en su gran mayoría, pero también hemos encontrado aquí estudiantes muy buenas lectoras, muy motivadas a ese trabajo, que por su cuenta cogen un libro y otro y otro, y se encarretan, pero siempre y cuando la temática sea del gusto de ellas, desde la edad. Y que uno les presenta por ejemplo un texto relacionado con la literatura de la época y “ay no”, literatura de la conquista de la colonia “ay eso no lo entendí, *El Popol Vuh*, eso tan enredado” a ellas les interesa más la literatura que las atrape a ellas en el cuento desde la edad.

**En cuanto a lo institucional, ¿usted cree que de acuerdo a la institución se esté formando algún tipo de lector específico?**

-Aquí estuvimos realizando un trabajo de lectura programada, donde cada ocho días leíamos una hora de lectura, toda la institución estaba en ese cuento, cada quien traía el libro que quisiera leer y nadie debía salir del salón, no se puede desatender, des coordinar, todo el mundo en el cuento de la lectura, se suspendió estamos en ese trabajo de nuevamente retomararlo porque a las niñas en su gran mayoría les gusta el trabajo de lectura y más cuando es libre, pero siempre y cuando se crea una lectura literaria, no una lectura de la revista, no una lectura de periódico, sino una lectura literaria.

**¿Qué se está leyendo en la clase de lengua castellana?**

-En lengua castellana hacemos trabajo de lectura teniendo en cuenta el texto asignado para el periodo, a ellas se les da una horita a la semana o dos, dependiendo de las actividades de la semana, se les asigna con anterioridad traer el texto para hacer la lectura

**Este periodo que se acaba de terminar ¿qué textos estaban leyendo?**

-Se leyó en séptimo “*Alicia en el país de las maravillas*” y para eso tienen que presentar un trabajo de plan lector ellas poseen un cuaderno, en el cuaderno de plan lector se desarrolla una síntesis donde viene la reseña, donde viene los datos del autor, la



opinión, viene el vocabulario, sinónimos antónimos, los personajes, también continua el texto ¿Cómo continuaría usted el texto sin salirse de la línea de temática, como lo haría como lo continuaría? Esa es la parte que nosotros trabajamos de plan lector, se les informa con anterioridad, se les tiene muy en cuenta que tengan el libro, que lo manejen, ellas a veces dicen yo no tengo el libro porque lo leí por internet, entonces hay que motivarlas a que tengan el texto en físico, no es lo mismo la lectura en internet.

**¿La biblioteca aquí si hay? Nos hablaban de una biblioteca virtual, que los libros de habían donado, regalado**

-Acá había una biblioteca donde quedan los preescolares en el primer piso, pero desapareció, debido a la misma tecnología, a los mismo avances, pero se requiere, yo soy una que no estoy de acuerdo con lo que pasa, el texto, la biblioteca, el físico, se necesitan es un punto de encuentro de acercamiento a los textos a los libros. En este momento no hay un espacio, el colegio se ve muy grande pero no lo hay.

**El espacio que hay en el fondo de computadores, que nos lo mostraron como “biblioteca”, ¿usted lo usa?**

-No, allá van las niñas a trabajar en tecnología y si hay algunos docentes que necesitan espacios se programan con anterioridad.

**¿Y los libros que hay acá en el aula?**

-Los libros que hay acá si los manejamos, por ejemplo el trabajo que consignamos ahora, fue o va a ser un trabajo de lectura de unos textos de séptimo que tenemos ahí, son libros guías.

**La entrevista se debió detener en este momento porque sonó el timbre y la maestra debía dictar la siguiente clase con otro grupo.**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



**Anexo 4**

PROYECTO DIDÁCTICO DE INVESTIGACION

Docentes en formación:  
Diana Yarce Usuga /Leidy Vanessa Rendón

ENCUESTA SOBRE EL PROCESO LECTOR

Marque con una X una sola respuesta

**1. ¿Con qué frecuencia lee textos literarios?**

- a. Diariamente\_\_\_ b. Cada semana\_\_\_  
c. Cada mes\_\_\_ d. Solo cuando se le  
asigna\_\_\_

**2. ¿En su casa hay libros? Si\_\_\_  
No\_\_\_ Si la respuesta es  
afirmativa ¿Cuántos ha leído?**

- a. Ninguno b. Menos de 10\_\_\_ c. Entre  
10 y 20\_\_\_ d. Más de 20\_\_\_

**3. ¿Cuántos libros completos ha  
leído usted este año en el  
colegio?**

- a. 1\_\_\_ b. 2\_\_\_ c. 3\_\_\_ d.  
Más de 4\_\_\_

**4. ¿Cómo adquiere los libros que  
lee?**

- a. Bibliotecas\_\_\_ b. Prestados  
(Familiares, vecinos, profesores,  
amigos)\_\_\_ c. Medios digitales\_\_\_ d.  
Otros\_\_\_  
¿Cuáles?\_\_\_\_\_

**5. ¿Con qué frecuencia visita la  
biblioteca (De otros colegios,  
bibliotecas públicas)?**

- a. Semanal\_\_\_ b. Quincenal\_\_\_ c. Solo  
cuando se le asigna una obligación  
académica\_\_\_ d. Nunca\_\_\_

**6. ¿Qué es lo que más ha leído  
durante este año escolar?**



Narraciones \_\_\_ b. Textos argumentativos \_\_\_  
c. Textos expositivos \_\_\_ d.

Otros \_\_\_

a. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Escriba alguna experiencia significativa o importante que haya tenido con la lectura. Puede tratarse de algo gratificante o algo desagradable que haya marcado su forma de sentir, percibir, entender y comprender la lectura.

7. ¿Qué tipo de lectura le llama más la atención?

a. Cuentos \_\_\_ b. Novelas \_\_\_ c. Poesía \_\_\_  
d. Imágenes \_\_\_ e. Otros \_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

8. ¿Con qué propósito lee usted?

a. Para cumplir con lo académico \_\_\_ b. Para entretenerse \_\_\_  
c. Para aprender \_\_\_  
d. Otro \_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. ¿Cuáles motivaciones observas dentro de la institución que fomenten la lectura?

a. Programas de lectura \_\_\_ b. Lectura en las clases \_\_\_  
c. Lectura para la casa \_\_\_  
d. Otras \_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Anexo 5



### PROYECTO DIDÁCTICO DE INVESTIGACIÓN

Docentes en formación:

Diana Yarce Usuga /Leidy Vanessa Rendón

PUEBA PILOTO SOBRE Comprensión lectora  
Estudiantes del grado 7A de la I.E. San Juan Bosco

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### **Espantos de agosto<sup>1</sup>**

Llegamos a Arezzo un poco antes del medio día, y perdimos más de dos horas buscando el castillo renacentista que el escritor venezolano Miguel Otero Silva había comprado en **aquel recodo idílico de la campiña toscana**. Era un domingo de principios de agosto, ardiente y bullicioso, y no era fácil encontrar a alguien que supiera algo en las calles abarrotadas de turistas. Al cabo de muchas tentativas inútiles volvimos al automóvil, abandonamos la ciudad por un sendero de cipreses sin indicaciones viales, y una vieja pastora de gansos nos indicó con precisión dónde estaba el castillo. Antes de despedirse nos preguntó si pensábamos dormir allí, y le contestamos, como lo teníamos previsto, que sólo íbamos a almorzar.

-Menos mal -dijo ella- porque en esa casa espantan.

Mi esposa y yo, que no creemos en aparecidos del medio día, nos burlamos de su credulidad. Pero nuestros dos hijos, de nueve y siete años, se pusieron dichosos con la idea de conocer un fantasma de cuerpo presente.

Miguel Otero Silva, que además de buen escritor era un anfitrión espléndido y un comedor refinado, nos esperaba con un almuerzo de nunca olvidar. Como se nos había hecho tarde no tuvimos tiempo de conocer el interior del castillo antes de sentarnos a la mesa, pero su aspecto desde fuera no tenía nada de pavoroso, y cualquier inquietud se

<sup>1</sup> García Márquez, G. (1992). *Doce cuentos peregrinos*. Bogotá: Norma.



disipaba con la visión completa de la ciudad desde la terraza florida donde estábamos almorzando. Era difícil creer que en aquella colina de casas encaramadas, donde apenas cabían noventa mil personas, hubieran nacido tantos hombres de genio perdurable. Sin embargo, Miguel Otero Silva nos dijo con su humor caribe que ninguno de tantos era el más insigne de Arezzo.

-El más grande -sentenció- fue Ludovico.

Así, sin apellidos: Ludovico, el gran señor de las artes y de la guerra, que había construido aquel castillo de su desgracia, y de quien Miguel nos habló durante todo el almuerzo. Nos habló de su poder inmenso, de su amor contrariado y de su muerte espantosa. Nos contó cómo fue que en un instante de locura del corazón había apuñalado a su dama en el lecho donde acababan de amarse, y luego azuzó contra sí mismo a sus feroces perros de guerra que lo despedazaron a dentelladas. Nos aseguró, muy en serio, que a partir de la media noche el espectro de Ludovico deambulaba por la casa en tinieblas tratando de conseguir el sosiego en su purgatorio de amor.

El castillo, en realidad, era inmenso y sombrío. Pero a pleno día, con el estómago lleno y el corazón contento, el relato de Miguel no podía parecer sino una broma como tantas otras suyas para entretener a sus invitados. Los ochenta y dos cuartos que recorrimos sin asombro después de la siesta, habían padecido toda clase de mudanzas de sus dueños sucesivos. Miguel había restaurado por completo la planta baja y se había hecho construir un dormitorio moderno con suelos de mármol e instalaciones para sauna y cultura física, y la terraza de flores intensas donde habíamos almorzado. La segunda planta, que había sido la más usada en el curso de los siglos, era una sucesión de cuartos sin ningún carácter, con muebles de diferentes épocas abandonados a su suerte. Pero en la última se conservaba una habitación intacta por donde el tiempo se había olvidado de pasar. Era el dormitorio de Ludovico.

Fue un instante mágico. Allí estaba la cama de cortinas bordadas con hilos de oro, y el sobrecama de prodigios de pasamanería todavía acartonado por la sangre seca de la amante sacrificada. Estaba la chimenea con las cenizas heladas y el último leño convertido en piedra, el armario con sus armas bien cebadas, y el retrato al óleo del



caballero pensativo en un marco de oro, pintado por alguno de los maestros florentinos que no tuvieron la fortuna de sobrevivir a su tiempo. Sin embargo, lo que más me impresionó fue el olor de fresas recientes que permanecía estancado sin explicación posible en el ámbito del dormitorio.

Los días del verano son largos y parsimoniosos en la Toscana, y el horizonte se mantiene en su sitio hasta las nueve de la noche. Cuando terminamos de conocer el castillo eran más de las cinco, pero Miguel insistió en llevarnos a ver los frescos de Piero della Francesca en la Iglesia de San Francisco, luego nos tomamos un café bien conversado bajo las pérgolas de la plaza, y cuando regresamos para recoger las maletas encontramos la cena servida. De modo que nos quedamos a cenar.

Mientras lo hacíamos, bajo un cielo malva con una sola estrella, los niños prendieron unas antorchas en la cocina, y se fueron a explorar las tinieblas en los pisos altos. Desde la mesa oíamos sus galopes de caballos cerreros por las escaleras, los lamentos de las puertas, los gritos felices llamando a Ludovico en los cuartos tenebrosos. Fue a ellos a quienes se les ocurrió la mala idea de quedarnos a dormir. Miguel Otero Silva los apoyó encantado, y nosotros no tuvimos el valor civil de decirles que no.

Al contrario de lo que yo temía, dormimos muy bien, mi esposa y yo en un dormitorio de la planta baja y mis hijos en el cuarto contiguo. Ambos habían sido modernizados y no tenían nada de tenebrosos. Mientras trataba de conseguir el sueño conté los doce toques insomnes del reloj de péndulo de la sala, y me acordé de la advertencia pavorosa de la pastora de gansos. Pero estábamos tan cansados que nos dormimos muy pronto, en un sueño denso y continuo, y desperté después de las siete con un sol espléndido entre las enredaderas de la ventana. A mi lado, mi esposa navegaba en el mar apacible de los inocentes. **"Qué tontería -me dije-, que alguien siga creyendo en fantasmas por estos tiempos"**. Sólo entonces me estremeció el olor de fresas recién cortadas, y vi la chimenea con las cenizas frías y el último leño convertido en piedra, y el retrato del caballero triste que nos miraba desde tres siglos antes en el marco de oro. Pues no estábamos en la alcoba de la planta baja donde nos habíamos acostado la noche anterior, sino en el dormitorio de Ludovico, bajo la cornisa y las cortinas polvorientas y las sábanas empapadas de sangre todavía caliente de su cama maldita.



De acuerdo al texto, “*Espantos de Agosto*” responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te dice el título del cuento? ¿Qué relaciones encuentras entre éste y la narración?
2. ¿Cuál es el propósito del protagonista al visitar la casa del escritor Miguel Otero Silva?
3. ¿Por qué es importante reconocer en el texto la frase “*aquel recodo idílico de la campiña toscana*”? (si en necesario use el diccionario )
4. Luego de recibir las indicaciones de la vieja pastora de gansos, ¿describe como fueron las reacciones de los personajes?

*De los padres*

*De los niños*

*¿Por qué?*

*¿Por qué?*

5. ¿Qué importancia tienen los niños en el texto?
6. ¿Cuáles son las pistas que hay dentro del texto, que evidencien la historia de Ludovico, como real o como ficticia?
7. ¿Qué crees que sucedió para que el protagonista se despierte en el cuarto de Ludovico?
8. Escribe un cuento (planteamiento-nudo-desenlace) de mínimo un párrafo donde incluyas la oración: “*Que tontería – me dije- , que alguien siga creyendo en fantasmas por estos tiempos*”.



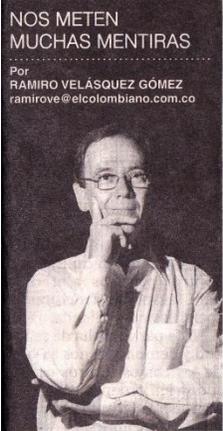
### Anexo 6: Artículo de periódico utilizado para taller de argumentación y taller de argumentación realizado en clase

Leidy Laura Agudelo Campuzano  
Lina María Monroy Cardona

24 **OPINIÓN** VIERNES, 28 DE FEBRERO DE 2014 elCOLOMBIANO

**HOMO CATUS**

**NOS METEN MUCHAS MENTIRAS**  
Por RAMIRO VELÁSQUEZ GÓMEZ  
ramirove@elcolombiano.com.co



Hay que ver para creer y aunque lo veas no lo creas. Ese es el mundo que nos tocó.

En Londres, creo, se toma una foto con una réplica virtual de *Lionel Messi* y luego de un retoque usted aparece como si de verdad hubiera estado con él.

Si distribuye esa imagen no tardará en que otros se crean el cuento. Y así nos está sucediendo en todo. Estamos viviendo una vida de mentiras, farsas, falso conocimiento que de una u otra manera nos están cambiando.

Es imposible escapar. Por las redes sociales circula todo tipo de fotografías y documentos. Se atribuyen a este o aquel. No es difícil caer en la trampa y reenviar o compartir esos mensajes. Muchos son

tan bien elaborados que solo un experto o alguien que haya vivido la situación pueden desvirtuarlos. Hasta grandes medios de comunicación han caído en la trampa.

De políticos y gobernantes, de Chávez y Maduro, del papa, de Venezuela y Argentina, deportistas y artistas. Nadie escapa. Y no se sabe si una foto es un montaje, si es nueva o no, si la frase que atribuyen se dijo y la dijo ese al que se menciona. Lo hace el ciudadano común, lo hacen los gobiernos. Mentira general.

Por el calor del momento, según asunto, simpatías y creencias se tiende a aceptar como verdad lo que no es. Y cuando nos creemos la mentira la convertimos en verdad aunque mentira sigue siendo

**Y cuando nos creemos la mentira la convertimos en verdad aunque mentira sigue siendo.**

y el mundo comienza a ser otro, un espejismo.

Casi 18 millones de colombianos tienen cuenta en Facebook, más de 6 en Twitter. ¿Cuántos en otras redes? Y al menos 7 millones conectados a internet de banda ancha. Y en el mundo son 2.800 millones de personas.

Es difícil escapar. Y usted dice que estuvo allí donde ni en sueños se ha acercado, conoció a este o aquel, le dijeron

lo que nunca hablaron, muestra la foto de un sitio que no es. Y los demás convencidos, Y su mundo irreal se transforma en real en los demás.

Un mundo falso sobre el cual basamos una parte de nuestras percepciones diarias de la realidad y optamos por esto o aquello y favorecemos a este en vez del otro.

El mundo ha dejado de ser como es y si lo veíamos con lentes azules ahora es verde.

Imposible luchar contra la corriente. Aislarse tampoco es posible. ¿Ser más críticos? Una opción, pero sin caer en el escepticismo. ¿Y cómo? Vaya pregunta.

**Maulido:** leí en estos días de una empresa nacional que paga más a sus empleados si más agua ahorran ■



Artículo de Opinión.

¿Mas meten muchas mentiras

Integrantes:

Leidy Agudelo

Lina Manroy

11A.

1. ¿Cuál es la idea central del texto?

Es la propagación de las mentiras por el mundo y la credibilidad que les hemos otorgado.

2. Reseña del artículo.

Mediante el pasar del tiempo, se ha notado el cambio, lo trascendental que ha sido la llegada de la internet a nuestras vidas, lo fácil que se ha convertido la comunicación y el flujo de información sea verdadera o no, de un lugar a otro. Se dice que aunque sea mentira se vuelve realidad, cuando todo es una farsa, la tratan de mostrar como una verdad.

3. Dar ejemplos en los que se apoye el autor.

El autor dice: "En Londres se toma una foto con una réplica virtual de Messi y luego de un retoque aparece como si usted hubiera estado con él, si se distribuye esta imagen no tardará en que otros se creen el cuento."

3 Mas argumentos

4. ¿Cuál es la finalidad del autor y porque?

Hacemos ver la realidad que estamos viviendo y en la muchos de nosotros hemos caído, siendo víctimas de mentiras, las cuales volvemos realidad o verdad.

Minor teoría - por Demostración por persuasión

5. Postura personal.

Estamos de acuerdo con los argumentos que expresa el autor, es totalmente cierto, todo lo que dice, durante todo el tiempo transcurrido, al igual que nosotros hemos cambiado, evolucionado, el mundo y los objetos materiales también lo han hecho, por lo que no debemos creer aunque lo veamos, coherente.

6. Tomar una cita textual, defenderla o rechazar y fundamentar.

"Hay que ver para creer y aunque lo veas no lo creas. Ese es el mundo que nos toca".

Defendemos este argumento, por su realidad, por lo que se vive cada día, porque aunque algo nos parezca original, natural o verdadero, en ocasiones no lo es, y para creerlo si lo es uno, es complicado y no se puede asegurar de un todo y por todo que así sea.

7. Glosario de palabras desconocidas

- Desvirtuados: Quitar la virtud, el valor a las características esenciales del algo.
- Espejismos: Ilusión óptica debrida a la reflexión total.
- Escepticismo: Doctrina que afirma que la verdad no existe o que si existe, pero el hombre es incapaz de conocerla.

Bien

09-04-2014

U  
D



## Antecedentes 2013

### Bibliografía

Ficha # 1

Castrillón, S. (2003). Presencia de la literatura en la escuela. Nodos y nudos. Revista de las redes pedagógicas de maestros, V. 2 N° 14, Enero-Junio, Bogotá. Págs. 2-13.

### Conceptos

Lectura, formación de lectores, programas de promoción de lectura, funciones de la literatura

**Síntesis:** La educación en relación con la literatura. La Literatura era separada de la escuela y se daba mediante proyectos de promoción de lectura. Ahora se busca que trabajen juntos, desde proyectos como la biblioteca, a raíz de las creaciones de los editores.

Un tema importante en el texto es la promoción de lectura y lo que esto acarrea.

El texto trata temas como la relación entre la literatura y la escuela, que no sean aislados; la necesidad de la literatura desde la biblioteca; ya que por medio de ésta se conoce el mundo y se conoce el ser humano así mismo. Asimismo se plantean funciones de la literatura: la estética: posibilita la construcción del conocimiento, la reflexión y el cuestionamiento de valores; y, conocimiento crítico del mundo) para enseñar la historia de la literatura; la función el poder del adulto para dar a entender el mundo y la cognoscitiva y ética.

Otro tema es qué se ha leído en la escuela y que se lee: Lectura de clásicos y de obras novedosas en los catálogos. Ahora se tiene en cuenta los formatos, las edades y los temas; se lee con objetivos y se tiene en cuenta la selección de libros para adultos y para niños; sin olvidar el tiempo y espacios figurados y físicos.

#### Citas:

**Sobre la promoción de lectura:** "Llevaron a que estos talleres degeneraran rápidamente en la búsqueda de instrumentos fáciles, de estrategias inmediatistas para para la formación de lectores... que pretendían conjurar los esfuerzos y dificultades, tanto para maestros como para alumnos, implicados en la verdadera formación de lectores" (1) Que "desalojan la reflexión, el debate...el necesario silencio para el dialogo interior " "Eluden la verdadera formación de lectores y el desarrollo del gusto y la necesidad de la literatura." (Págs. 3-4)

**Sobre cómo se enseña la literatura para que se pierda el amor por ella:** "los niños tuvieron que en sus primeros años de sus escolaridad afición por la lectura, la pierden... al darse cuenta de que los materiales de lectura que se ponen en sus manos no tienen para ellos ninguna significación..." (Pág. 11).

**Comentario:** Es importante destacar cómo es vista en la escuela la literatura; en donde no era importante los proyectos de literatura, sino que a estos se veían desde otras instancias como las organizaciones de promoción de lectura. Allí los docentes buscaban aprender estrategias, para ver la lectura como algo simple. Y el maestro enseña a leer, pero también lee, siendo importante el papel del maestro.



## Bibliografía

Castrillón, S. (2001). Estrategias para la construcción de lectores. *Hojas de Lectura*, N° 57, Abril, Bogotá. Págs. 23-26.

## Conceptos

Estrategias,  
construcción de  
lectores,  
institucionalidad,  
bibliotecas públicas

**Síntesis:** El texto nos cuenta de instituciones que se dedican al libro y a la lectura, desde trabajos hacia la formación de lectores, buscando que el texto escrito esté en la vida cotidiana y permanente (desconocidos por ciertas editoriales). Estas instituciones también buscan que se pueda acceder al libro de forma física.

Hay muchos pros: “convencer a muchos sectores de la sociedad de la importancia de un acceso universal a la cultura escrita” (Pág.24); y muchos contras: “Validar la oferta de calidad” (Pág.24); la presión de la industria editorial para ganar lectores.

Se habla del acompañamientos a los maestros en su “actividad formadora de lectores” (Pág.25)

Se plantea además la democratización de la escuela que busca una escuela bien atendida, “con las herramientas y los instrumentos necesarios para que pueda crear las condiciones favorables al aprendizaje... y bibliotecas públicas bien dotadas. (Pág.25)”

### Citas:

“Estrategias para la construcción de lectores y no Estrategias para la promoción o para la animación de la lectura” (Pág.23)

“Existe una extensa red de personas e instituciones que trabajan por lograr que niños, jóvenes se conviertan en lectores” (Pág.23)

“No es solamente crear un mercado que consuma sin reflexión...sino formar lectores para los cuales el libro y la lectura constituyen una herramienta del pensamiento que permita la búsqueda de sentido y de ubicación en el mundo” (Pág.24)

**Comentario:** Buscar en el texto todo lo concerniente a la formación de lectores; en este caso apoyados en las instituciones que brindan programas como promoción de lectura o las bibliotecas como tal. Aunque se habla mucho de la Institución FUNDALECTURA.

## Ficha # 2

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



## Bibliografía

Gallego E. Carlos. Villegas, Nelly. Bernal, Diana Patricia. (1998) Formación de Lectores Autónomos un problema que trasciende la escuela. Trabajo de grado, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

## Ficha # 3

### Conceptos

Formación de lectores  
Ciudad  
Promoción de lectura  
Lectura autónoma  
Inter institucional  
Extraescolar

### Síntesis

Este trabajo se enfoca en analizar las estrategias de promoción de lectura empleadas en la ciudad y proponer lineamientos generales que contribuyan a futuras propuestas en la formación de lectores desde una perspectiva interinstitucional; además de reconstruir un poco de la historia de la promoción de la lectura.

### Citas

“De la actitud del adulto que guía al niño y al joven en la construcción de sus hábitos de lectura, y desde sus propias experiencias, depende en buena parte que esa motivación surja por iniciativa propia como un paso en la formación de la autonomía” Pág. 24

“Cabe resaltar que los elementos motivacionales cumplen un rol importante y que sin ellos los aspectos cognitivos y pragmáticos se verían afectados, pues al no centrarse en el interés personal sino en cumplir un cometido, convirtiendo la lectura en una actividad poco significativa” Pág. 26

“Un problema que se presenta de forma generalizada es la visión de la lectura como una cuestión puramente recreativa, para fomentar la lectura se adelantan actividades pero solo desde la óptica de la lúdica y del placer y se descuida como herramienta para el desarrollo de los procesos cognitivos, en los que el acercamiento al libro potencie la búsqueda de lecturas más complejas” Pág. 96

“tener conocimientos previos sobre las experiencias generales de la comunidad, para compenetrarse con ella. También debe hacerse un diagnóstico de las poblaciones que se van a atender, con el fin de determinar el grado de formación que poseen los sujetos a los que se van a dirigir los programas de lectura; esto, a partir del estudio del grado de alfabetización que tengan y de la competencia lingüística que posean. De igual manera se debe consultar sobre sus intereses de lectura y sus necesidades de información.” Pág. 145

### Comentario

Este trabajo de grado, aporta como un importante antecedente en nuestro proyecto de investigación, porque está enfocado en la promoción de lectores, aunque lo hace de manera de registros y análisis, también hace un recuento sobre posibles alternativas o sugerencias a la hora de promover la lectura

## Bibliografía

## Ficha # 4

Amaya Múnera, Carolina (2007). La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: Un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra. *Monografía de Grado (Digital)*, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

## Conceptos

Argumentar,  
estudiante, palabra,  
Lengua Castellana,  
Interacción, Oralidad  
y Escucha.

## Síntesis:

El texto principalmente trata de cómo la expresión oral y la escucha posibilitan la capacidad argumentativa. La lengua se da posible gracias a la interacción, interacción que está permeada por la oralidad y que es permitida por la Lengua Castellana. Además se plantea en este artículo que desde la investigación en la clase de Lengua Castellana, se puede potenciar la capacidad argumentativa de los estudiantes de las Instituciones Educativas, desde el fortalecimiento de la oralidad y la escucha en el estudiante, más allá del discurso solamente del docente, en relación con lo que aprende y la cotidianidad, que no solo se manifiesta en los grados avanzados de la escolaridad sino antes incluso de ingresar a ella.

## Citas:

“La lengua, al igual que la comunicación, no es una cosa, es un acto; por lo tanto, sólo es posible en la interacción entre los participantes, la cual, es fundamentalmente oral; los demás procesos comunicativos deben instaurarse sobre unos buenos desempeños en la oralidad. Si no, ¿Cómo leer comprensivamente un texto escrito si no se nos ha educado para escuchar al otro?, ¿Cómo producir un discurso escrito coherente si no lo hemos construido desde la oralidad?” **(Ponencia del trabajo investigativo)**

“Es en las interacciones en donde se pone a prueba la competencia comunicativa de los hablantes, se propone que desde el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha se consigan los saberes necesarios para interactuar comunicativamente y de forma apropiada en diferentes situaciones” (Pág. 42)

“Por tanto, si el objetivo es formar sujetos capaces de expresarse, de comunicar no sólo lo aprendido sino lo descubierto y lo pensado, se debe iniciar un trabajo en el que las actividades estén orientadas a la negociación de significados, la elaboración de un contexto de referencia y por supuesto la construcción de sentido. La oralidad y la escucha, cumplen con este requisito y en este sentido se convierten en un buen motor, que propicia adelantos significativos en los procesos argumentativos de los niños de la educación básica” (Pág. 83)

**Comentario:** Texto clave que nos permite mirar en nuestra Licenciatura esa posibilidad de llegar al aula con propuestas desde la escucha y la oralidad y generar reflexiones y cuestionamientos desde lo que allí sucede (teniendo en cuenta los contenidos y la relación de esos con la realidad institucional), dando alternativas.



**Bibliografía**

Arboleda P. Ángela María. (2012). Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity. Trabajo de grado (Digital) *Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.*

**Conceptos**

**Síntesis**

Competencias comunicativas

Es un proyecto de investigación que busca diseñar una propuesta didáctica, que quiere contribuir al mejoramiento de los discursos orales formales, teniendo en cuenta la coherencia, la cohesión y la Adecuación. Pretende encaminar el trabajo a que las propuestas didácticas sean innovadoras y sirvan Como nuevas alternativas para la enseñanza de las habilidades comunicativas. Se llevó a cabo con estudiantes Del grado 5 de básica primaria.

Escucha Reflexiva

**Citas**

Habla

“La adquisición de la competencia comunicativa del hablante se refleja en la capacidad para Interactuar oportunamente en diversos escenarios sociales de comunicación oral. Su dominio se demuestra en la capacidad para planear, producir, replantear, aclarar y argumentar las ideas según las condiciones Del momento comunicativo específico. Además, toda intervención oral, bien sea en contextos formales o informales, necesita un hablante capaz de persuadir al oyente con palabras, gestos y referencias Congruentes con la intención comunicativa.” Pág.17

Lengua oral

Discurso

Didáctica

“El dominio de las habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir, posibilita la participación fluida en Diversos momentos de interacción social. Sin embargo, esta investigación es pensada para el desarrollo de la habilidad del habla en cuanto a la calidad de los discursos orales formales por considerar que, aunque el habla es usada más frecuentemente en la vida cotidiana que otras habilidades, la revisión de la literatura y la experiencia docente demuestran que los niños tienen pocas experiencias de enseñanza para Acceder a la producción oral formal, lo que limita los procesos comunicativos en general.” Pág.21

Oralidad formal

Las habilidades de escucha y habla se corresponden entre sí, pues quien habla se dirige a otro sujeto que escucha, y quien escucha debe estar atento para responder en función de la intención Comunicativa. Ambos interlocutores tienen una función activa durante el intercambio oral, por lo tanto, los estudiantes deben ser reflexivos con relación al discurso, para tener una participación activa, Fluida y comprensible. Pág.90

**Comentario**

Este trabajo se enfoca en experimentar si la calidad de los discursos orales varía con el uso de las TIC, o sin estas. Para nuestro trabajo es importante en tanto se comparten categorías de importancia como la oralidad, el discurso y las habilidades comunicativas. Esto nos hace pensar que el desarrollo de estas habilidades es una preocupación general de los maestros y de la educación, pero que siempre Varía y siempre cambia en tanto las necesidades y requerimientos de las condiciones propias de cada grupo con que se trabaja.



**Bibliografía**

Londoño, B. Victoria Eugenia (2008). El fortalecimiento de la capacidad argumentativa a partir de los debates en el aula de clase. Trabajo de grado. (Digital) Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

**Conceptos**

Síntesis

Capacidad argumentativa

Es una propuesta investigativa y de intervención didáctica, que pretende desarrollar la capacidad argumentativa, a partir de la aplicación de una estrategia discursiva, como el debate, en la clase. Además de mediar una buena intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las dificultades observadas en la observación de la investigación. Trabajo realizado con los estudiantes del grado octavo de la Normal Superior de Envigado.

Debate

Citas

Discurso

Oralidad

Actos comunicativos

Escucha

“El lenguaje oral, es una tradición, que le ha permitido al hombre comprender, entender, e interpretar la evolución de la vida. Es una herramienta comunicativa, que fortalece su pensamiento, a partir, de los debates discursivos en ambientes culturales, sociales o cotidianos como la cafetería, el aula de clase, el teatro, el cine, y los museos. Porque hoy en día aparece registrada en los programas de lengua castellana no como una alternativa de aprendizaje, sino, como el olvido de una estrategia discursiva que le permite a ellos apreciar la historia, conocer el pasado y emitir juicios valorativos sobre los diferentes acontecimientos en su cultural y social.” Pág. 29

“Es necesario que los debates argumentativos y discursivos de forma oral, sean percibidos en el ámbito educativo como una alternativa de aprendizaje dinámica, que forme al sujeto para comunicarse, acceder y apropiarse de diferentes teorías cognitivas.” Pág.34

“Uno de los interrogantes que surge en el campo educativo, es la pertinencia de enseñar a argumentar en el aula de clase como un medio de comunicativo y de acercamiento al conocimiento. Al respecto, Anna Camps resalta la importancia de fortalecer la capacidad argumentativa en los educandos, para, que ellos sustenten con razonamientos lógicos, verídicos y veraces sus diversas opiniones sobre temas discursivos o cognitivos.” Pág.126

**Comentario**

Esta tesis cobra peso en nuestro trabajo de investigación, porque tiene una relación directa con los conceptos de oralidad, argumentación y pensamiento. En la tesis se propone una propuesta didáctica, que busca la transformación de la enseñanza de los contenidos en miras a conseguir su objetivo, que es el desarrollo de una muy buena argumentación. Se divide básicamente en dos partes, una investigativa y otra de intervención y no solo se piensa en los alumnos, sino también en el aporte que esta experiencia puede dejar a los demás maestros que se enfrentan a situaciones parecidas o por el mismo camino.



## Bibliografía

Ospina Torres, Elkin (2004). La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora. Monografía de Grado (Digital), Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Especialización en Didáctica Universitaria Medellín, Colombia.

## Conceptos

Lectura, formación de lectores, programas de promoción de lectura, funciones de la literatura

### Síntesis:

El trabajo se realizó con los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Antioquia, de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana; en el curso Procesos Orales de Lectura y escritura en el segundo semestre de 2003; los cuales ingresaban con dificultades, en el saber teórico y técnico de la producción de textos, la comprensión de lectura y la argumentación oral. **(Presentación de la investigación).**

Después de una prueba en el nivel literal, inferencial, y análisis- crítica, se realizó una estrategia didáctica, basada en la lectura oral de textos literarios, para potenciar la lectura formal, la comprensión lectora y la producción escrita. A esta estrategia el autor la denominó: La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora; en ella hay tres vestíbulos: De la seducción y la humillación; De la confrontación y las pruebas y Del atrevimiento y la confianza.

### Citas:

“La lectura en voz alta: Propicia la actualización de textos al hoy, al sentir de las propias realidades de los estudiantes y al espacio del aula; posibilita la apreciación estética. Además el debate, el juicio y la confrontación de temas puede hacerse oralmente, como una continuación de la lectura en voz alta; y la palabra, que también es acción, puede motivar a posteriores lecturas del estudiante; permite compartir y contrastar los conocimientos previos del grupo mediante conversatorios. A partir de la lectura en voz alta, pueden aparecer motivaciones para que los estudiantes quieran leer mejor; estimula la Oratoria y genera desarrollo y cualificación de la escucha.” **(Presentación de la investigación).**

“Una mejor comprensión lectora incidirá favorablemente en las habilidades superiores del pensamiento: Comprensión, Interpretación y Síntesis, lo que conlleva una interacción significativa con el medio en donde se reconstruye el conocimiento y se crea cultura; además puede ser un camino hacia un sujeto crítico autónomo y transformador.” **(Presentación de la investigación).**

“El vestíbulo es un camino, en el que es necesario el tránsito de un personaje que cumplirá con algunos requisitos que le otorgarán su acceso a una salida o una entrada. Ella estará al final del vestíbulo y superarla significará pasar a otro estadio, a una condición o a un nivel superior al anterior. Tomando un segundo vestíbulo se recorrerá también en las mismas condiciones de un tercero, para finalmente integrar las tres experiencias, habilidades, competencias o saberes en uno. Egresado de los tres vestíbulos de lectura, el transeúnte: comprenderá” (Pág. 31-32).

**Comentario:** Es importante tener en cuenta los niveles de lectura y para potenciar un mejor lector y escritor, en este caso desde la oralidad y la lectura en voz alta, tomando como estrategia el vestíbulo.

Ficha # 7



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Imagen 4: Jornada electoral



Imagen 5



Imagen 6: Celebración del día del idioma





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Imagen 7: Centro literario 11 B: El Jugador de Fiodor Dostoievski



Imagen 8



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



Imagen 9: plan lector

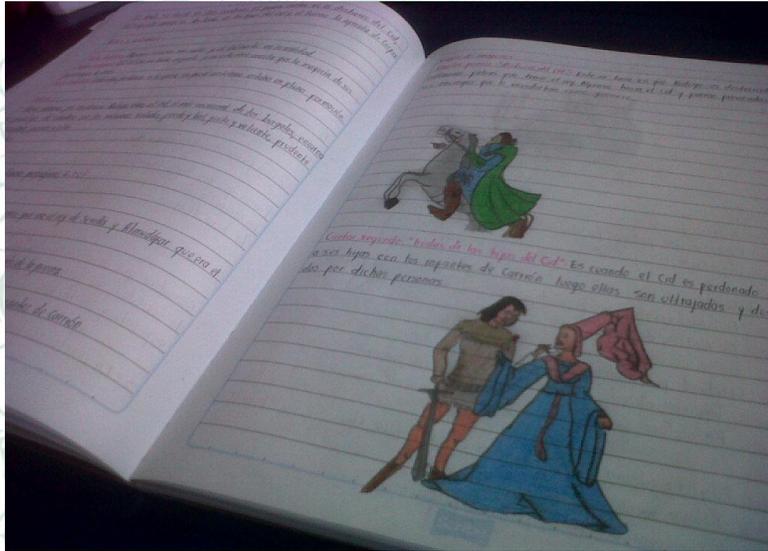


Imagen 10

