

**“LOS Y LAS ESTUDIANTES COMO PROTAGONISTAS DEL
AULA”**

Una propuesta para hacer de la oralidad un proceso conciente

**Ana Milena Lamus
cc. 43.109.008**

**Seminario: Trabajo de grado
Sonia Bedoya Bedoya**

28 de Julio

**Universidad de Antioquia
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y
Lengua Castellana
Medellín
2008**

TABLA DE CONTENIDO

• Introducción	3
• Justificación	5
• Contextualización	6
• Antecedentes del problema	9
• Problema	10
• Objetivos	11
• Marco conceptual	12
• Marco Teórico	14
• Diseño Metodológico	17
• estrategias e instrumentos	18
• Hallazgos	21
• Anexos	22
• El Trayecto Seleccionado (Metodología)	26
• Monografía "MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE	31
• Mi Ética Como Docente En La Práctica Profesional	40
• Conclusiones	46

INTRODUCCIÓN

Los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana plantean que a los procesos de: leer, escribir, hablar y escuchar es necesario asignarles una función social y pedagógica. Adicional a lo anterior los compiladores del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua afirman que si bien hay que darle una función a estos procesos llamados también como competencias comunicativas, no basta sólo con el aprendizaje efímero, sino también de ayudar a los alumnos en este proceso para mejorar la competencia comunicativa en los contextos y en las situaciones que tengan que enfrentar.

La competencia comunicativa defiende la idea de que para hacer un uso adecuado de la lengua no sólo es necesario con conocerla y menos enseñarla fragmentadamente, como se hacía antes con el enfoque gramatical. La lengua es todo un cuerpo que si bien necesita llevarse al aprendizaje por procesos es en si misma toda fundamental, las competencias a que hace referencia igual que los lineamientos tienen la misma importancia y ninguna debe estar en un nivel más bajo.

Procesos como la lectura y la escritura han implicado para la escuela su razón de ser sin embargo la habilidad oral que se desarrolla en un proceso conjunto con la escucha han sido desplazadas sólo al uso efímero que desarrollan los niños y niñas en sus hogares y contextos, La habilidad oral no ha sido objeto de enseñanza de la lengua, por el contrario el aula ha sido más un escenario de censura a la palabra, y por consiguiente la escucha casi una regla para la clase. Más no se ha hecho de éstas habilidades un uso conciente y reflexivo que conlleve a la construcción de discursos elaborados y competentes acordes a las situaciones comunicativas que se dan en ambientes escolares y extraescolares.

Por lo planteado anteriormente se desarrolló un proyecto que diera especial énfasis a la competencia oral en el aula, que permitiera dar mayor protagonismo a los y las estudiantes por medio de la palabra y de esta manera evidenciar que haciendo un uso conciente de esta habilidad, se podían lograr unos procesos significativos.

El trabajo que se presenta a continuación es el fruto de una planeación ardua y cuidadosa, apoyada en una búsqueda bibliografica que permitió la apropiación de saberes concernientes a esta práctica. La propuesta fue desarrollada bajo la luz de la construcción, pues siempre se tuvo en cuenta el proceso de cada uno de los y las estudiantes.

Dicha propuesta fue diseñada para desarrollarse en tres fases, cada una de las cuales arrojó unos resultados muy positivos, evidenciados en los avances de los discursos de las estudiantes del grupo 6-1 de la Javiera Londoño, institución en la que fue desarrollada la práctica profesional.

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se realizó a partir de unos intereses personales afianzados además con investigaciones conceptuales y teóricas que comparadas con lo que se encontró en la institución hizo el desarrollo de esta propuesta necesaria e indispensable.

La comunicación oral es una de las principales vías de todas las sociedades, la palabra nombra, crea, recrea, necesitamos de ella en todos los contextos de nuestras vidas: para presentarnos, para defendernos, para denunciar, para entrevistarnos, para establecer relaciones interpersonales, entre otras, es casi una necesidad humana, sin embargo la escuela no le ha dado el lugar que ella merece y por tanto los jóvenes presentan falencias discursivas orales que no se solucionan de la noche a la mañana.

La enseñanza de la lengua oral no ha sido nunca el objetivo primordial de la escuela, por el contrario ésta se ha relegado a un segundo plano y a la falsa creencia de que no necesita ser trabajada pues al llegar a la escuela contrario de lo que pasa con las otras competencias el niño ya “sabe hablar”. Pero es precisamente la competencia oral la que presenta al individuo ante las sociedades, pues es la palabra un mundo innumerable de posibilidades y que acompaña a los seres hasta sus últimos momentos.

Por todo esto se hace necesario rescatar la oralidad y darle la importancia que se merece como una competencia que esta al mismo nivel de la escritura. Hablar no debe seguir siendo mal comprendida como un acto meramente espontáneo, se debe hacer conciencia del uso de esta habilidad a la vez que se reflexiona sobre su uso; pues esto traerá beneficios para los hablantes no solo en los contextos educativos sino en todos los que como ciudadanos asisten.

CONTEXTUALIZACIÓN

La práctica profesional fue desarrollada en dos planteles de la Ciudad de Medellín: La primera práctica (segundo semestre de 2007) se hizo en la **Institución Educativa Ana de Castrillon**, la segunda práctica (primer semestre de 2008) en la **Institución Educativa Javiera Londoño**.

La institución Educativa Ana de Castrillón se encuentra ubicada en la comuna 3, barrio Las palmas. Éste limita con el barrio el Salvador y el barrio San Diego.

La institución cuenta con una panorámica visual privilegiada que ofrece de la ciudad, así mismo este se ha convertido en un sitio turístico por sus caminos para llegar al parque de La Asomadera, perteneciente a Metroparques, el cual ofrece unos precios módicos lo que lo hace asequible al público.

El colegio en su infraestructura cuenta con un edificio de tres plantas, además de un piso aldaño donde hay cuatro salones. También hay una pequeña cancha que se acondiciona para ser utilizada en varios deportes: baloncesto, voleibol y fútbol. Además que es el lugar de encuentro de los estudiantes en los descansos. Así mismo, cuenta con una biblioteca llamada como su fundador: Jaime Alonso Tamayo un practicante de la Universidad de Antioquia.

La institución es oficial mixta y atiende dos jornadas, la de la mañana que va desde 6:45 a.m. a 12:15 p.m. Y la de la tarde de 12:30 a 6:40 p.m.; en ambas funcionan los grados de la básica secundaria. Los jóvenes que pertenecen a ésta son de estratos 1, 2 y 3.

Particularmente, en el grupo en el que realice la práctica (séptimo c), se evidenciaron problemáticas tales como: la falta de atención, la rebeldía, el irrespeto, la intolerancia, entre otras. Las cuales en ciertos momentos

truncaban el proceso de enseñanza aprendizaje. En este grupo habían sujetos muy diversos: algunos muy callados, otros muy expresivos, algunas de las niñas muy retraídas por problemas familiares y otros muy conflictivos dentro del mismo grupo. La mayoría oscilaba entre los 12 y 16 años.

En conjunto casi todos eran integrantes de familias fragmentadas, es decir vivían con sus abuelos, o sus tíos o en familias numerosas con la ausencia de uno de sus padres; pocos acudientes tenían una formación académica secundaria.

La institución Educativa Javiera Londoño: Se encuentra ubicada en el barrio la Candelaria en el centro de la ciudad

El nombre de esta institución honra la memoria de doña Javiera de Londoño, quien al morir dejó su fortuna a la educación de la juventud. Se fundó en febrero de 1949 por doña Teresita González quien era rectora del Colegio Mayor de Antioquia. Desde 1969 y hasta diciembre de 1998 el liceo funcionó en la antigua escuela de derecho de la Universidad de Antioquia.

La institución es de carácter pública y femenina cuenta con un gran prestigio académico y disciplinario gracias a su buen recorrido, las jóvenes que pertenecen a esta institución son de estratos 2, 3 y 4. Desde noviembre de 2002 consta de tres sesiones: preescolar, básica primaria y secundaria. La sesión de secundaria atiende dos jornadas distribuidas de la siguiente manera: la mañana de 6:30 a.m. hasta las 12:30m para los grados sextos, séptimos y octavos; la jornada de la tarde de 12:30m a las 6:35 p.m., novenos, decimos y onces.

El edificio consta de tres plantas bastantes amplias acordes para el número de población atendida, una cancha, un auditorio y una biblioteca.

Particularmente el grupo sexto 1 lo constituían 42 alumnas, las niñas que albergaba este grupo estaban entre los 11 y 13 años de edad, la mayoría de

ellas de familias constituidas o sea con ambas figuras paternas, e hijas de padres bachilleres y algunos de ellos profesionales.

Antes de dar paso a la elaboración de la propuesta se hizo necesario el desarrollo de un diagnóstico en cada una de las instituciones que evidenciara las necesidades con respecto a la competencia oral.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Desde hace algunas décadas la oralidad ha sido relegada a un segundo plano, el cual ha estado íntimamente relacionado con el aspecto folclórico y popular. Por esta razón esta competencia ha sido encasillada a un carácter meramente estético. Éste apunta únicamente a la forma del discurso: pronunciación, léxico, dicción, etc. Lo que significa que la oralidad no ha sido trabajada en la escuela de manera conciente, ya que no se ha concebido como una habilidad que va desde la forma hasta el contenido de un discurso elaborado que requiere ser entendido desde un proceso reflexivo y metacognitivo, (éste último comprendido como un proceso en el que el individuo es conciente de su aprendizaje) por parte de los hablantes. Además le ha dado mayor privilegio a la enseñanza de la escritura, tal como cita Carlos Lomas a Alcalde, González Nieto y Pérez: (1999:91) "...Hay que subrayar la necesidad de un mayor equilibrio entre ambos tipos de usos verbales, puesto que la enseñanza formal ha privilegiado casi siempre el uso escrito en detrimento de la mejora de la competencia oral del alumnado. Hablar en clase y contribuir a la adquisición y al desarrollo de las diversas destrezas implicadas en los distintos tipos de intercambio oral deben ser actividades habituales en el aula de lengua sin que ello implique el abandono de las tareas orientadas a la comprensión y a la producción de textos escritos de diversa naturaleza e intención."

Adicionalmente a la teoría encontrada todo lo anterior se pudo constatar por medio de las intervenciones en las instituciones donde se desarrollaron las prácticas. Allí se encontraron unas realidades similares a las planteadas por varios teóricos, esto se puede comprobar en las pruebas diagnósticas realizadas, las cuales mostraron debilidades en los y las estudiantes en la competencia oral. Razón que me tomó a proponerme como problema de investigación el siguiente:

PROBLEMA

Inicialmente el problema de la primera práctica fue planteado así:

- La poca trascendencia que se le da a la competencia oral, en la Institución Educativa Ana de Castrillón, en los grados séptimos evidenciado a través de la producción ineficiente en los discursos de los alumnos.

Pero al paso de la segunda práctica este problema sin perder su foco sufre un cambio, debido a que se comprendió que el anterior estaba más enfocado a la escuela y no a la población dirigida quedando de la siguiente manera:

- Las alumnas de la Institución Educativa Javiera Londoño, particularmente las del grupo 6-1, a pesar de que se expresan y hacen uso de la habilidad oral, no lo hacen de manera conciente, no son competentes en la producción de sus discursos orales, debido a la poca importancia que se le ha dado a esta competencia comunicativa en la escuela.

OBJETIVOS

Objetivo De Investigación:

Confirmar que el uso conciente de la oralidad produce procesos significativos en los y las hablantes.

Objetivos De Enseñanza

Objetivo General

Fortalecer la competencia oral de los y las estudiantes para que la implementen en diversos contextos, utilizando un lenguaje claro, pertinente y coherente.

Objetivos Específicos

- ❖ Propiciar e incentivar el uso de la competencia oral en el aula de tal manera que se puedan lograr con las estudiantes procesos concientes.

- ❖ Reflexionar sobre la oralidad como un proceso complejo que requiere de la concienciación y apropiación del conocimiento.

- ❖ Reconocer la escucha como un proceso que funciona conjuntamente con la oralidad.

MARCO CONCEPTUAL

La palabra es la carta de presentación con la que contamos todas las personas, ella, no solo constituye el medio de comunicación por excelencia con el que a diario establecemos “interacciones” con los otros sino que es voz, es defensa, es alimento y es un sinnúmero de posibilidades que nos permite existir, pues sólo existimos una vez nombrados por ella.

Desde tiempos remotos, la escuela se ha preocupado porque los alumnos se expresen bien, y porque posean un gran léxico, sin embargo ha dejado en manos ajenas la construcción de ésta competencia pues sólo se ha sumado a la crítica lamentable y no se ha hecho responsable de ella, optando por dejarle la responsabilidad al hogar y al entorno de cada sujeto; diferente a lo que pasa con otras competencias como la lectura y la escritura de las cuales se ocupado siempre. En ocasiones “soluciona” el asunto con unas cuantas clases magistrales acerca del uso adecuado de la lengua, expresiones como: se dice y no se dice entre otras; más no confrontando al sujeto para que reflexione, observe y practique, y que este aprendizaje sea más significativo puesto que conocer el funcionamiento de la lengua no garantiza el desarrollo de esta habilidad comunicativa.

Al llegar el individuo a la escuela ya es usuario constante de esta competencia: conversa con diferentes públicos, es capaz de felicitar o de acusar y de compartir comentarios u opiniones; sin embargo la mayoría de las veces el uso que se hace del habla no es el más eficaz y menos aún dentro del aula, donde se dan nuevos retos y se deben producir otros tipos de discursos.

Asumiendo el importante papel que tiene la escuela como escenario permanente del habla, entendida ésta última como un discurso oral claro, coherente, intencionado, apropiado al público receptor, que sea convincente, y por ende que ésta habilidad sea un puente a que los alumnos comiencen a argumentar. La escuela debe propiciar e incentivar el espacio para el desarrollo

de la competencia oral dándole igual nivel que a la escritura, sin tener que cambiar su plan, sólo modificando algunas de las metodologías de trabajo, para comenzar el maestro debe perder protagonismo en el aula para cedérselos a sus alumnos y esto se logra permitiendo que los estudiantes se expresen, participen y simultáneamente que se les dé importancia a sus voces, continuamente reflexionar en torno a los diversos discursos a la vez que se invita a los estudiantes a corregir y fortalecerlos y poco a poco subir el nivel de dificultad según los tipos de discurso a que se den lugar dentro del área de lengua castellana.

MARCO TEÓRICO

Los fundamentos legales en los que me apoye para el desarrollo del presente proyecto lo constituyen los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y los Estándares de Calidad.

La oralidad es definida por los lineamientos curriculares de la lengua castellana(1998,50) como una de las habilidades comunicativas, se comprende de manera similar a la escucha en tanto se necesitan ambas para su funcionamiento, escuchar es un proceso complejo al igual que hablar en , este último el que más me compete es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que persigue, es preciso reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado.

Los Estándares de Calidad tampoco dejan de lado esta competencia, poniéndola al mismo nivel de la escritura, pues plantea producciones textuales para los estudiantes tanto orales como escritos, propiamente hace mención a esta habilidad en los siguientes enunciados identificadores, concernientes a los grados de mi interés: sexto y séptimo: (el primero de ellos titulado para grado quinto pues los estándares son planeados para periodos de dos años académicos)

Grado quinto:

Producción de textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.

Grado séptimo:

Conocimiento y utilización de algunas estrategias argumentativas que facilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

Los teóricos en los que me apoyo son los siguientes:

Paulo Freire citado por María Elena Rodríguez (1995:31) concibe la palabra humana así: *“Es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y de elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de la sociedad, y por ende se les prohíbe ser”*.

María Elena Rodríguez en el mismo texto además, nos habla de que el lenguaje no solo es acción sino esencialmente interacción, ya que hacemos algo en relación con alguien, para lograr una meta, un propósito, se jura para convencer al otro. Plantea varios tipos de interacción verbal que a su juicio deben llevarse al aula como ejercicios de práctica, entre algunos de ellos tenemos: conversaciones, diálogos, narraciones orales, conferencias, exposiciones, encuestas, debates, entrevistas, etc.

Los seres humanos aprendemos a hablar desde nuestros primeros años y poco a poco vamos introduciendo nuevos términos a nuestro repertorio, a la vez que, nos convertimos en participantes activos de conversaciones espontáneas, cotidianas del hogar, del vecindario y del contexto en general, con todo esto logramos cubrir nuestras necesidades comunicativas.

Al ingresar a la escuela la comunicación se hace más evidente: comunicación con profesores, directivos y pares; ésta última la más frecuente en la vida escolar y aunque goza de unos usuarios con condiciones similares, por lo general entre éstos se encuentran diferencias de uso muy marcadas, que en su mayoría dependen del ambiente en el que cada uno de ellos ha crecido. Con respecto al papel de la escuela y el maestro en el uso de la lengua oral, Amparo Tuson Valls (2006:20-24) plantea lo siguiente: *“El profesor o la profesora sigue teniendo una mayor responsabilidad en la creación y en el mantenimiento de situaciones que propicien y encaucen la participación de los*

estudiantes, si bien pasa de ser el único protagonista de la palabra a ser alguien que motiva, regula orienta y guía a sus alumnos y alumnas en el camino del aprendizaje". De manera similar lo asume Fabio Jurado (2006:16-18) : "El asunto fundamental de la escuela está en la construcción de la voz distintiva, como lugar de convergencia de la voz ajena y, en consecuencia de las múltiples voces de la cultura".

La presente propuesta pretende formar individuos competentes oralmente, que sepan no sólo lo que dicen sino también, cómo lo dicen. Concerniente a esta labor Carlos Lomas (2006:32-35) plantea lo siguiente: " *Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación (aprendizaje que se inicia antes de la escuela y que continúa fuera de los muros escolares) entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a saber hacer las cosas con las palabras y, de ésta manera, a mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación".*

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente proyecto de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo : actividad sistemática encaminada hacia la comprensión profunda de los diversos fenómenos educativos y sociales, además busca, lograr la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, impulsando la toma de decisiones e incentivando el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos, para ello se utilizó la observación participante la cual sirvió para introducirse en el contexto escolar. De la misma manera se tuvieron en cuenta, otros instrumentos como las entrevistas, diario de campo, el estudio de caso, grabaciones, transcripciones y el diagnóstico, los cuales se detallaran más adelante.

Además dicho proyecto fue desarrollado bajo un marco participativo donde los estudiantes eran los focos protagonistas del proceso, y el profesor más un observador, moderador, orientador, facilitador de este proceso conciente reflexivo.

La propuesta fue pensada para tres fases que aunque se presentan a continuación en un orden consecutivo es importante aclarar que éstas fueron asumidas en la intervención cíclicamente y en ocasiones de manera paralela, por lo que fue imposible establecerles un orden lineal.

FASES ESTRATÉGICAS

- ❖ **Escucha y Habla:** La primera etapa fue pensada como un espacio de escucha y habla, entendidas ambas como complementos indispensables para su efectividad; lo cual tuvo un momento de importancia en las intervenciones pues ello fue aclarado a las alumnas y llevado a la práctica por medio de ejercicios de escucha y habla a los cuales se le

plantearon reglas que eran las vigiladas y denunciadas en caso de violación, por los y las estudiantes. Las clases fueron participativas, contaron además con sensibilizaciones y reflexiones acerca del respeto por la palabra del otro. Para que esta etapa cobrara más importancia era necesario que todo el tiempo se hicieran evaluaciones y autoevaluaciones sobre los variados actos comunicativos que se daban tanto al interior del aula como los que se analizaban del contexto extraescolar de los y las estudiantes.

- ❖ **Las estudiantes comienzan a tomar la palabra:** Si bien en todas las etapas las estudiantes toman la palabra es en esta etapa donde las alumnas comienzan a ser unas protagonistas más interactivas, y la voz de la maestra casi que es suplida por sus estudiantes. Esta fase es vital para el proyecto en tanto el desarrollo y el perfeccionamiento de la competencia oral va de la mano de la práctica de ésta. Las estudiantes toman la palabra por medio de diversas actividades dinámicas como: los juegos de roles, las entrevistas, obras de teatro, trabajos en parejas, mesas redondas y debates, éstos dos últimos, con temas de interés elegidos por las estudiantes, y encaminados a que sus intervenciones orales tuvieran mucha más fuerza en tanto que debían apoyar, defender o rechazar algunas ideas.

- ❖ **Somos oídos y somos voces de expresión:** Recordando la importancia que tiene para todas las fases la comprensión y la reflexión acerca del respeto por la palabra del otro, aquí cobraba mucho más importancia ya que la actividad era individual lo que significa que cada una de las alumnas tuvo en determinado momento el espacio para expresarse y por tanto de ser escuchada en totalidad por sus compañeras. Aquí para finalizar cada una de las estudiantes debía producir un discurso oral de mínimo tres minutos, a partir de temas elegidos con antelación donde expusieran objetivamente, empleando un

lenguaje claro y pertinente; defendiendo o atacando de manera convincente y adecuada la temática elegida.

Instrumentos:

⌘ **Diagnóstico:** El diagnóstico como su nombre lo indica es un instrumento que sirve para diagnosticar por medio de una prueba la población, dicha prueba arroja unos resultados que permiten evidenciar las debilidades y las fortalezas del grupo lo que permite conducir el proyecto hacia una competencia comunicativa y diseñar las estrategias de intervención.

⌘ **Diario de Campo:** Es un instrumento vital para el investigador en él se pueden consignar cada una de los sucesos que se dan dentro del aula, es una guía para la reflexión del maestro, que conduzca a acciones de práctica alternativas al proceso. El diario de campo constituyó uno de los apoyos más fundamentales en la presente intervención pues él además de conducir a una reflexión, es indispensable para reafirmar la memoria y contrarrestar el olvido de detalles, que van cobrando importancia en cada paso de la investigación.

⌘ **Estudio de caso:** El objeto de este instrumento es observar a pequeños grupos o a un individuo en concreto y no perderlo de vista, a partir de este caso observar las carencias, las fortalezas y la evolución que se va dando con la intervención de la propuesta.

El estudio de caso elegido fue una niña de 12 años, la cual era un poco tímida, sus intervenciones eran pocas y cuando lo hacía eran pobres en léxico, carentes de sentido además sus expresiones corporales y orales no eran las mejores. El seudónimo utilizado para ella fue "**Gaviota**" porque pretendía que con el desarrollo de esta propuesta alzara su vuelo y perdiera el temor a participar, a la vez de que construyera unos discursos apropiados mejorando siempre los iniciales. A pesar de los propósitos planteados los resultados con "**Gaviota**" no fueron los mejores, aunque ya no era tan evidente el temor a

participar en clase sus pocas intervenciones no sufrieron el gran cambio esperado. Se puede decir que se dio una mejora pero muy leve.

⌚ **Grabaciones:** Este instrumento es de gran ayuda para conservar una memoria fiel de alguna actividad relevante de la cual se desee hacer transcripción ya sea de voz o de video es una herramienta valiosa para el investigador. El grabador de voz fue utilizado en algunas actividades como juegos de roles, debates y la cámara de video en mesas redondas. Claro que todas estas informaciones eran transcritas cuidadosamente, uno a uno los detalles relevantes que requerían atención, y a su vez interpretación para la propuesta.

⌚ **Observación:** Todo investigador debe estar en un ejercicio permanente de observación, es más que un simple uso del sentido visual, va más allá de ello, tratando siempre de tener una panorámica amplia de toda el aula es decir no centrarse en unos cuantos focos, sino tener una visualización generalizada y detallada de todo lo que se va dando, que le permita ir estableciendo interpretaciones y conclusiones. Este fue un instrumento constante en el aula, el cual fue clave para establecer posibles hipótesis y alternativas, éste también fue apoyado con el diario de campo pues se trataba de consignar allí la mayor parte de las observaciones.

⌚ **Trascripciones:** Este instrumento consiste en llevar al papel cada una de las intervenciones orales de un acto comunicativo. La transcripción además de hacerse con las grabaciones también en ocasiones fue utilizado dentro del aula, éstas fueron de gran ayuda ya que no siempre se contó con instrumentos de grabación. Para la elaboración de estas transcripciones se elegían algunas estudiantes las cuales lo asumían con gran seriedad, se les insistía en la importancia de consignar todos los detalles y no dejar nada por fuera.

HALLAZGOS

El desarrollo del proyecto permitió constatar que efectivamente el uso conciente de la oralidad favorece la producción de discursos. Los hallazgos se pudieron interpretar por medio de la observación y de varias rejillas diseñadas para evaluar varios ítems, tales como el número de intervenciones, de interrupciones, la coherencia de las ideas, el tono de la voz, el uso de expresiones adecuadas, el manejo del cuerpo, entre otras.

La observación constante de la maestra en formación consignada también en el diario de campo, son algunas de las evidencias del avance que se dió en el grupo en general ya que como se contempla en estos instrumentos, la dinámica del grupo giró enormemente pues a pesar de que al llegar la maestra en formación las alumnas eran participativas, era notable las falencias discursivas que poseían, además de que no respetaban la palabra del otro. Al finalizar la intervención la mayoría de las alumnas no interrumpían el discurso de sus compañeras, a la vez de que hacían reflexiones y autorreflexiones de las expresiones utilizadas por muchas de ellas, sus intervenciones orales eran acordes a las situaciones comunicativas contrario de lo que pasaba al comenzar la práctica.

Igualmente las rejillas (anexos 1,2 y 3) vaciadas a partir de transcripciones de actos comunicativos dentro del aula, afianzan todo lo expresado en el párrafo anterior pues es notable como en cada uno de los ejercicios eran menos las falencias encontradas, es decir se puede dar cuenta de un proceso gradual que arrojó unos resultados positivos. Estos resultados además se podían constatar en la calidad de las intervenciones orales de las estudiantes: Defendían sus ideas, respetaban las opiniones de sus compañeras y los turnos de conversación, gran parte de ellas había eliminado términos inadecuados de su repertorio léxico, además las más tímidas habían perdido el temor a participar en clase.

La primera fase: Escucha y habla, ayudó a que las niñas fueran cogiendo más confianza dentro del aula, además de las reflexiones constantes acerca del respeto por la palabra del otro y la comprensión de la escucha como elemento imprescindible del habla. Fue dando sus frutos casi inmediatos pues ellas mismas se convirtieron en fiscalizantes de los discursos y del ejercicio de escucha de todas.

La segunda fase: Las estudiantes comienzan a tomar la palabra, brindaba a las niñas la oportunidad de comenzar a ser las protagonistas del aula, éstas sesiones fueron muy dinámicas pues contaron con actividades poco trabajadas en la escuela, que además de motivarlas aportaban a seguir haciendo conciente el uso de la competencia oral, por medio de la práctica.

La tercera y última fase: Somos oídos y somos voces de expresión, al igual que las anteriores no se desligaba de la reflexión continua por parte de las hablantes. Pero era precisamente esta quizás la de más confrontación para ellas, pues debían dar creación a un discurso con ciertas características (véase capítulo # 1) el cual para mayor satisfacción arrojó unos resultados gratificantes.

Anexos

DIAGNÓSTICO

En ambas instituciones se desarrollaron pruebas diagnósticas diferentes, las cuales se encuentran a continuación:

La prueba aplicada en la Institución Educativa Ana de Castrillon consistió en un cuestionario elaborado a partir del cuento “la idea que da vueltas” de Gabriel García Márquez, sólo tres preguntas del taller apuntaban a evaluar la competencia oral (la # 3 – 8-11 las cuales se desarrollaron oralmente), en éstas fueron en las que centró la atención. El taller era todo un cuerpo que necesitaba de las otras para poder tener además una visión en general del resto de las competencias. El cuestionario para los y las estudiantes era el siguiente:

A continuación encontrarás unas preguntas a resolver a partir del cuento “La idea queda vueltas” de Gabriel García Márquez, el cual será leído en clase.

PRUEBA DIAGNOSTICA

1. ¿Cuál es el tema del cuento?
 - a. Un cuento que inventaron las viejas chismosas de un pueblo.
 - b. La vida del carnicero que vendió 2 vacas.
 - c. La tragedia de un pueblo a causa de un presagio.
2. ¿Cuál es la relación del título con la historia?
3. ¿Qué otro título le pondrías al cuento?
4. ¿Por qué Dámaso pierde el juego de billar?
 - a. Porque no sabía jugar.
 - b. Estaba preocupado.
 - c. Es un tonto.
5. ¿Qué papel desempeña la mamá de Dámaso en el cuento?

6. ¿Qué hizo el carnicero?
 - a. Vendió mucha carne.
 - b. Expandió el rumor del desastre.
 - c. Mató otra vaca.

7. ¿Qué relación existe entre el presentimiento de la señora y el desastre ocurrido en el pueblo?

8. Relaciona el cuento con una historia de la vida cotidiana.

9. ¿Conoces otro cuento que se parezca a éste? Escríbelo o invéntalo.

10. ¿Cómo crees que los rumores o chismes influyen en la vida de las personas?

La rejilla empleada para interpretar los resultados de prueba aparece a continuación, con ella se pudo constatar que los alumnos y las alumnas tenían grandes falencias con respecto a la competencia oral pues fueron más las debilidades encontradas que las fortalezas.

Ítem Grado	Coherencia y orden de las ideas.	Uso de expresiones adecuadas al contexto	Frases completas	Concordancia y manejo de formas verbiales.
7-C (39 alumnos)	9	10	13	12
	30	29	26	27

FORTALEZAS
DEBILIDAD

Como se puede observar en el cuadro anterior las debilidades son sombreadas con azul y las fortalezas con verde. En este caso 9-10-13 y 12 corresponden a fortalezas y 30-29-26 y 27 a debilidades.

La prueba elaborada en la Institución Educativa Javiera Londoño, se trabajó a partir de la lectura del cuento “la pata de mono” de William Jacobs, se leyó el texto hasta cierta parte donde está a punto de desenlazarse la narración, en un momento de gran tensión. Aquí las alumnas debían construir oralmente posibles finales, tratando de darle una secuencia al texto, y de emplear una expresión oral y corporal acorde al contexto.

Al finalizar la prueba se encontraron grandes falencias orales, a pesar de que las alumnas eran muy participativas y de que no tenían temor a participar en clase, diferente a lo que ocurría en la anterior Institución donde los estudiante temían a tomar la palabra dentro del aula, el lenguaje utilizado no era el mejor, fueron constantes el empleo de muletillas y en ocasiones se quedaban cortas de palabras para expresar sus ideas, constantemente se daban interrupciones entre ellas mismas, no respetaban el turno de intervención de sus compañeras. Al igual que el grupo de la Institución Educativa Ana de Castrillón se constató que las estudiantes no estaban haciendo un uso conciente de la palabra, que hablaban por hablar y que en ocasiones no pensaban antes de hacerlo, razón por la cual que producían enunciados incompletos e incorrectos entre otras debilidades.

EL TRAYECTO SELECCIONADO

(Metodología)

*“Tres cosas tiene que mirar el orador:
qué decir, en qué ocasión cada cosa
y de qué modo”*

Cicerón

Para los estudiantes y las estudiantes de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana se trata de un reto asumir la práctica profesional, ya que ésta implica una responsabilidad crucial en la carrera: Las primeras intervenciones por parte de los maestros en formación, quienes aunque cuentan con un docente cooperador en la institución, deben responsabilizarse lo más posible del grupo a dirigir (pues es este uno de los objetivos más significantes para los practicantes: que asuman el papel pleno de un maestro, cumpliendo todas las responsabilidades que dicha profesión requiere) y la construcción y aplicación del proyecto pedagógico de aula.

Por fortuna el seminario de práctica juega un papel clave en los maestros en formación pues éste además de aclarar dudas, entrega y posibilita que los y las estudiantes vayan construyendo ese saber pedagógico, didáctico y conceptual indispensable en el aula (además de todo aquel bagaje que durante la carrera han asimilado y que ahora deben poner en escena), es este un espacio rico donde los saberes, las inquietudes se confluyen entre todos los y las asistentes quienes a su vez se apoyan y se van perfilando como profesionales propositivos, autónomos y reflexivos.

Sin embargo más indispensable resulta ser el seminario de trabajo de grado el cual ayuda al maestro a pensar en ese contexto escolar desde una mirada más objetiva y realista, lo que se puede dar solo a partir de la distancia que toma el maestro al terminar su práctica profesional. Pues mientras se está allí es de gran dificultad para el docente no ser sensible a todo lo que se está viviendo tal como lo plantea Ángel Aguirre Baztán (1997:14) en su texto “Etnografía”: “...en el trabajo de campo se crean vínculos y lazos afectivos que cuesta romper”.

El presente proyecto ha sido desarrollado desde un enfoque cualitativo y etnográfico. Ésta es la opción más óptima para trabajar con personas, al ser un trabajo humanístico, el investigador interactúa con la población de una manera amigable y natural, tratando de no ser nunca un intruso para los sujetos, ya que ello posibilita un desempeño más espontáneo por parte del grupo; además el maestro es un observador participante en la medida de que casi pasa a ser parte de la estructura del contexto, en ocasiones los sujetos hasta se olvidan de su presencia. Pretende también describir y estudiar una población mediante la participación del docente que se debe permear de todo aquella realidad, conllevando a una naturalidad. El producto etnográfico o monografía se debe realizar a la luz de la distancia tal como lo plantea este tipo de investigación.

Apoyada siempre en la investigación cualitativa, se hizo necesario el conocimiento de la población para constatar el objeto de estudio o habilidad básica (pues el interés por él existía antes de comenzar la práctica), de tal manera que al llegar a la Institución Educativa Ana de Castrillon y a la Institución Educativa Javiera Londoño se hicieron observaciones cuidadosas de ambas poblaciones, las cuales hicieron parte de la investigación en tiempos diferentes: la primera fue en el segundo semestre del 2007 y la segunda en el primer semestre del 2008. Las primeras observaciones que se hicieron, previas a las primeras intervenciones; con el fin de facilitar el reconocimiento de los actores presentes, además de sus características, antes de pasar a ser el docente de dichos cursos.

Con la ayuda de las observaciones, las cuales fueron consignadas permanentemente en el diario de campo, el cual tal como lo define Rafael Porlán y José Martín (1993:19) es: "un recurso metodológico... Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica..." y que a su vez son analizadas e interpretadas. Se corroboró la directriz deseada para trabajar: la competencia oral, la cual se pudo constatar era una de las falencias más representativas para ambos grupos, los cuales a pesar de que estaban en contextos totalmente diferentes

confluían en las dificultades para expresarse, como para construir discursos orales acordes, entre otras características que son abordadas en la contextualización. Para llegar a estas conclusiones se hizo uso del instrumento de la prueba diagnóstica, la cual arrojó las debilidades y fortalezas de los grupos.

Semanas después el investigador (maestro en formación) se apropió de su rol sin dejar de hacer uso de uno de los instrumentos más fundamentales en la intervención: la observación y el diario de campo. Se comenzó entonces a darle forma al proyecto el cual arrancó después del diagnóstico con la definición del problema y una vez claro éste, con el planteamiento de los objetivos que con esta intervención se pretendían lograr: tanto para el docente, de enseñanza, como para los estudiantes, de aprendizaje.

Pero para desarrollar cada uno de los detalles del proyecto investigativo no basta con la observación participante en el aula sino que se hace necesaria una búsqueda y selección constante de bibliografía, que le brinde al maestro las herramientas conceptuales, pedagógicas y legales y por tanto una apropiación, una claridad, una visión más amplia de la temática elegida. Conllevando a que el docente esté en capacidad de además de lo encontrado en sus fuentes de apoyo, proponer estrategias, metodologías que a su juicio y reflexión sean pertinentes para el desarrollo de la propuesta.

Se prosiguió entonces con el diseño de una ruta metodológica, que como se mencionó anteriormente nace no solamente de los soportes bibliográficos sino de la confluencia de éstos con el quehacer en el aula, y que le abrieron al maestro nuevas posibilidades, necesarias para dicha población. El proyecto fue de la mano siempre de la reflexión, tanto para el maestro como para los actantes del aula, prueba de ello son sus fases metodológicas las cuales siempre contaban con reflexiones. Se definieron entonces tres fases:

1. Escucha y Habla
2. Las estudiantes comienzan a tomar la palabra
3. Somos oídos y somos voces de expresión

Dichas fases a pesar de ser diseñadas inicialmente como graduales fueron cíclicas, en algunos momentos desarrolladas a la par, según el caso y susceptibles a cambios. Al igual que lo afirma Eumelia Galeano (2004:27) en la estrategia de la investigación cualitativa: “Incluso se puede iniciar la partida realizando simultáneamente varias tareas. El camino se va haciendo al andar” concerniente a esto, también cita a Delgado y Gutiérrez: con lo siguiente “...podemos comenzar por una u otra tarea, iniciar la partida es uno de los tantos momentos de la investigación, por tanto es difícil designar que determinada tarea es más decisiva que las demás”.

Para posibilitar un seguimiento constante del proceso en los sujetos, se seleccionó un estudio de caso el cual debía corresponder con ciertas características, y así no se fuera a caer en el error de escoger una muestra atípica. El estudio de casos según Rober Stake (1998:16) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. En la práctica II por sus particularidades dentro del aula se eligió a una alumna de 12 años de edad perteneciente a una familia conformada, procedente de Valledupar. Una adolescente muy callada y tímida, no participaba en ninguna de las actividades orales. A pesar de que por medio de esta muestra se esperaba evidenciar el progreso del grupo, curiosamente no fue así, el avance se pudo notar más con otras de sus compañeras, razón por la que no se puede llegar a unas conclusiones muy positivas si fuera únicamente a partir de “Gaviota” que fue el seudónimo que se le otorgó.

Las circunstancias con este estudio de caso me llevaron a concluir que hubo un problema con la elección, pues se utilizó una muestra “atípica”, ya que como pude comprobar a lo largo de la práctica el temor de “Gaviota” para hablar dentro del aula, estaba más asociada al hecho de proceder de otra ciudad diferente a la de sus compañeras, razón por la que según ella se notaba demasiado su acento y no le gustaba sentirse burlada por ello.

Para facilitar la recolección de la información se apoyó en otros instrumentos acordes a las actividades: las transcripciones, la grabadora, la videograbadora (que a su vez deben contar con una posterior transcripción escrita), los cuales fueron fundamentales para rescatar clases enteras, sin que fueran víctimas de olvido, detalles a primeras vistas irrelevantes. Con la ayuda de estos instrumentos apoyados en interpretaciones y en rejillas diseñadas para tales fines, se llegaban a análisis de cada uno de los hallazgos. Vale la pena mencionar que estos instrumentos a pesar de contar con estos beneficios traían otras desventajas pues en ocasiones constituían limitantes para que los alumnos y las alumnas se desarrollaran con espontaneidad.

Todas las actividades en pos del proyecto trabajadas en el aula, fueron sometidas a interpretaciones y a análisis que conllevaran a la obtención de conclusiones, las cuales afortunadamente, fueron en general positivas, con excepción de algunos casos, que en este tipo de investigación humanística son “normales”. Para que este proceso no fuera tan lento, pues las transcripciones requieren de un trabajo arduo y cuidadoso, se realizaban lo más pronto posible lo que a su vez cobraba más importancia, pues contaba con la memoria más fresca del maestro en formación.

Considero que constituyó un buen acierto la elección y el diseño de las fases metodológicas, pues el desarrollo de cada una de ellas, mostraba paso a paso el avance que con éstas tomaba el grupo. Cada fase además de llevar implícito su objetivo primordial en cuanto a la competencia oral, permitía que cada una de las niñas sintiera más confianza y seguridad ante el resto de sus compañeras, por medio también de la interacción entre ellas que esta ruta les permitió.

Por último al terminar la práctica profesional se procede a elaborar la presente monografía a partir de una luz más objetiva, de una mirada lejana que a pesar de la distancia y el tiempo puede considerar otros aspectos y conclusiones antes pasados por alto, por el carácter de cercanía entre el observador participante y los sujetos.

MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE

“En la escuela se ha de aprender”

*El manejo de las fuerzas con
que en la vida se ha de luchar”*

José Martí

Al matricular la práctica profesional estaba invadida por muchos miedos, a causa de la inexperiencia como maestra, pues nunca había tenido la oportunidad de intervenir en ningún grupo. Por fortuna el grupo seleccionado por conveniencias de horarios, constituyó un gran acierto, para lo que se venía y que iba a ayudar en mi crecimiento, por la calidad humana y profesional que encontré en cada una de las y los integrantes de éste. El curso estaba encaminado a fortalecer las bases para el ejercicio docente. La asesora fue una persona que me llevó de la mano siempre, al igual que a mis compañeras en este camino dificultoso en un comienzo, e inquieto a lo largo de él. Las compañeras integrantes del grupo se convirtieron en una familia para todas.

Un detalle crucial para el desarrollo de la práctica es la elección de la habilidad a trabajar en la práctica docente: defendiendo la importancia del uso del habla, dándole un lugar igual que a otras competencias como la escritura y la lectura nació entonces mi interés por la competencia oral. Esta fue la elegida y esperaba que la necesidad de su desarrollo se pudiera constatar al llegar al escenario escolar.

La primera practica fue desarrollada en la Institución Educativa Ana de Castrillón, ésta de carácter mixto, se encuentra ubicada en una de las partes más altas de Medellín y a pesar de su cercanía al centro de la ciudad su llegada era un tanto difícil, por el transporte que no era el mejor. Llegar allí era una agonía cada vez, pues se debía disponer de cerca de hora y media para estar a tiempo. El grupo de maestros de la institución, en su mayoría adultos, con recorrido en la profesión, y buen tiempo en el colegio, adolecían de compañerismo y de acogimiento a los recién llegados (los maestros en

formación), pues pocas veces se podía notar una cara amable en ellos. Este era quizás el motivo más fuerte para no entrar a la sala de profesores en ausencia del cooperador.

Las primeras visitas que tenían como objetivo establecer unas observaciones a la dinámica del grupo, al maestro y a la institución en general, fueron un poco más amenas y fáciles que las intervenciones como maestra en formación; y enriquecedoras en la medida de que aportaron en cada uno de los aspectos amplias miradas, y reflexiones en torno a ellas.

La observación es clave en los acercamientos a determinadas poblaciones, pues ésta permite que el investigador (el maestro en formación) establezca un panorama más amplio a lo que en adelante constituirá su grupo de intervención. Esta observación cobra entonces gran sentido a la hora de intervenir pues el maestro es conocedor de todo lo que lo rodea. La observación se hizo a seis clases, las cuales se hicieron desde ángulos diferentes pues en cada una de ellas se ocupó varios puestos según la disponibilidad de sillas, lo que cobró gran significancia pues a pesar de estar en el mismo grupo y salón, con las ubicaciones cambiantes, se podía percibir una óptica diferente cada vez. Al empezar a desempeñar mi rol de maestra tenía ya una dinámica clara de lo que posiblemente me iba a acompañar en estas sesiones, gracias a los primeros ejercicios de observación.

En estas observaciones pude percatarme del mundo que encerraba el grupo 7°C, jóvenes entre los 12 y 16 años, procedentes de la comuna nororiental, la mayoría de ellos de familias segmentadas, y algunos con problemas familiares, que se podían evidenciar fácilmente en el aula de clase, por medio de expresiones de ellos, escuchadas por mí. El grupo manejaba conflictos entre ellos, estaba dividido en unas cuatro partes, dos de ellas conformadas por algunos (as) estudiantes que no desaprovechaban para discutir, ridiculizar e ironizar en cualquier oportunidad a cualquier compañero o compañera. Las otras dos partes, por estudiantes más callados o pasivos. Se podía notar con facilidad la presencia de algunos sujetos “brillantes”, comparados con el resto del equipo, los cuales participaban a menudo en las sesiones, aportando

oralmente con unos discursos coherentes y acordes a las situaciones comunicativas. Infortunadamente mientras estos pocos se expresaban el resto del grupo callaba, por diversos motivos: por temor a hablar en clase, por temor a ser censurados por sus compañeros o por no tomar partido de las temáticas desarrolladas; pues pocos participaban activamente de ellas. En general era un grupo ruidoso disciplinariamente pero no académicamente, padecía de grandes dificultades.

La profesora cooperadora, una gran profesional, hacía un buen uso de su labor docente, día a día planeaba sus clases con unas intenciones muy claras. Comprometida con el desarrollo de las habilidades de todos sus alumnos, era una mujer con un gran carácter a quienes todos respetaban y que además había logrado avances en la institución; como por ejemplo la conformación de un periódico escolar que en años pasados había obtenido premio para todos sus integrantes, además de distinciones de reconocimiento en la ciudad. Tenía un manejo de grupo admirable, su voz se expandía sin esfuerzo alguno por todo el salón, no se le escapaba ningún detalle de los espacios. Sus clases de gran productividad, eran provechosas tanto para los alumnos y las alumnas como para mí, pues no me dejaba de causar admiración su profesionalismo.

Una vez terminadas las observaciones, llegaba uno de los momentos de verdad más esperados por mí: La intervención ante el grupo que se había acostumbrado a mi presencia en las sillas. Fue una experiencia muy dolorosa, me encontraba ansiosa y nerviosa, lo que creo que se podía percibir, pero lo más desconcertante fue la manera de actuar de la profesora cooperadora: Interrumpió mi discurso para hablarme afuera del aula y expresarme que no lo estaba haciendo bien y que además era notable mi inseguridad, esta afirmación en vez de ayudarme hizo que me sintiera más perturbada, por lo que la clase se me hizo demasiado larga.

A partir de este momento significó para mi casi una tortura asistir a la práctica, porque la cooperadora se convirtió en una persona que censuraba una a una mis ideas e intervenciones, apoyada claro en la inseguridad que ella me lograba despertar. En algunos de estos momentos estuve decidida a cancelar

definitivamente el curso. Afortunadamente conté con personas que me alentaron a seguir adelante, a continuar la batalla. Poco a poco deje los miedos que me invadían, a la vez que la cooperadora dejaba de significar para mi la intimidación.

Fue una batalla que logre controlar y que a la vez me ayudo a sentirme capaz de afrontar todo lo que debía, en mi carrera como maestra. Un maestro debe ser una guía más que un intimidador, debe ser amigable y cercano sin tener que dejar su papel. Sin embargo un maestro es también un ser humano y como todos se puede equivocar en algún momento, por ello ante las adversidades se debe tratar de comprender las acciones y sacar el mejor partido de ellas, estas pueden aportar al crecimiento personal y profesional como en este caso.

Por otro lado las intervenciones fueron alicientes para continuar la partida. Me recibió el grupo con la misma actitud que lo hacían con la profesora titular: indiferentes y desmotivados ante el estudio, con unos cuantos (as) que mostraban interés. Era un grupo con muchos conflictos disciplinarios, sin embargo todos despertaron en mi, aptitudes que desconocía: pude acercarme a muchos de ellos, lograr su confianza e incluso ser consejera de algunos.

Para confirmar la competencia a trabajar se hizo uso de una prueba diagnóstica a partir del cuento de Gabriel García Márquez “La idea que da vueltas”, con ella se pudo evidenciar una vez más que esta competencia era hecha a un lado por la escuela, que no era uno de los objetivos para desarrollar en el aula, como consecuencias se hallaron discursos cortos, fragmentados, uso constante de muletillas, así como de ademanes no pertinentes, además no se respetaba ni los turnos, ni la palabra del otro. Había uso de esta habilidad más no de una manera conciente. A partir de esta prueba diagnóstica se procedió a formular el problema y los objetivos que con esta práctica se pretendían lograr.

Las intervenciones a pesar de ser más espontáneas contaron con otra dificultad: para todo un periodo sólo se debían desarrollar dos temas: el mito y la leyenda, éstos fueron abordados en dos semanas, a la vez que fueron

aprovechados para empezar a fomentar el uso de la oralidad en el aula de clase, con temáticas que para ellos eran cercanas, como es el caso de la leyenda urbana. Y a pesar de que les apasionaba hablar de esto y de que fueron comprendiendo que una de las intenciones de mi intervención era mejorar el uso de la expresión oral, se fueron cansando de las mismas temáticas. Al tratar de remediar esta situación se acudió a la cooperadora para proponer otro tema de trabajo pero la respuesta fue negativa. Por lo que se debió seguir con los mismos contenidos.

Aunque esta temática en determinado momento se hizo monótona, permitió la creación de varias clases con el mismo tema pero con diversos objetivos que se desarrollaron a través de éstos como: conversatorios, mesas redondas, debates, entre otros. Los cuales tenían intencionalmente otros objetivos que iban más allá de la comprensión de estos temas. Una vez más pude sacar un buen partido de lo que a primera impresión significaba obstáculo, de cada cosa, de cada experiencia por mala que parezca quedo algún aporte favorecedor para la tarea diaria del docente.

Aunque las primeras intenciones con la competencia oral se consolidaron al llegar a esta institución, la verdad el proyecto no estaba aun montado, solo existían las bases para su creación. Esta primera práctica más que la aplicabilidad de un proyecto pedagógico de aula, considero que tiene impregnado un valor que va más allá de esto. Y es precisamente el desarrollo, la evolución, la confrontación del maestro en formación, con un escenario que lo observa, lo escucha y analiza; y que además espera la entrega de un saber con claridad. El poder afrontar esta labor, el poder poner todos los conocimientos en escena, es fundamental en esta práctica. Por ello creo que se logró a cabalidad la intencionalidad de dicho curso pues antes de llegar allí, era una universitaria temerosa, insegura, que además sufría del pánico escénico. Pero todo esto hace parte del proceso de construcción que se debe abordar y sobrellevar en el día a día del quehacer docente.

A pesar de este maravilloso proceso de construcción, en el día a día de los ámbitos escolares, debemos enfrentarnos con cuestiones que aunque no

compartamos y nos parezcan inconcebibles, debemos callar y más aún en nuestro caso como maestros en formación. La institución toma una decisión como medida disciplinaria: A pesar de estar a dos semanas de terminar el año escolar, expulsó tres estudiantes: dos mujeres y un hombre. Los tres tenían unas características muy particulares que hacían difícil no dejar un vacío. El joven era una de las personas que más se hacía notar, pues era uno de los mejores en el área de lengua, además hacía unos aportes valiosos, propios de alguien de un grado superior. Por el contrario las niñas académicamente no sobresalían, pero ejercían ciertos comportamientos que hacía imposible pasar por alto sus presencias. Tal parece que a ninguno de los docentes de la sala de profesores le hubiera afectado esta situación, por el contrario recibí afirmaciones de que había sido lo mejor y que a mi no me debía importar, lo único que me debía interesar, era el resto del grupo que había quedado. Es lamentable que la escuela pierda la sensibilidad ante estos hechos, y por el contrario sea totalmente indiferente ante ellos; tal vez la cotidianeidad sea la causante de ello; sin embargo esto me hizo reflexionar una vez más sobre el ejercicio docente, y sobre lo que yo como maestra nunca debo perder.

Días después me despedí del grupo el cual a excepción de unos, lo asumió con tanta naturalidad, que parecía que ni les importara. Creo que las circunstancias del conjunto hicieron que ellos de alguna manera expresaran su descontento con la institución. De todas maneras al salir de allí la última vez, no era la misma persona, había crecido en varios aspectos que como persona, ciudadana y profesional me habían hecho mejor.

La practica profesional II, a pesar de contar con la secuencia del mismo equipo de trabajo: las compañeras y la asesora; por fortuna no se pudo realizar en la misma institución educativa. Y digo por fortuna por lo que encontré allí, que a continuación describiré.

La Institución Educativa Javiera Londoño de carácter femenino queda ubicada en el barrio la Candelaria en el centro de la ciudad, el acceso de llegada es muy fácil pues se llega a ella con tan solo cuarenta minutos, y con solo un transporte. Los profesores que en ella laboran se encuentran en diferentes

salas según el área de enseñanza. La mayoría de los docentes de humanidades llevan largos años en la institución. Son unas personas cordiales y cálidas que acogen sin ningún inconveniente a los maestros futuros.

Al igual que en la pasada práctica esta también era acompañada de una observación minuciosa. Tuve la oportunidad de observar al grupo 6-1, en tres clases y con ellas al profesor cooperador. Una persona tranquila, de pocas palabras, con un manejo excelente de su saber. Fue una persona clave para mi, en el desarrollo de esta práctica, ya que contrario de lo que viví en la otra institución me generó gran confianza, me apoyó y me colaboró en los momentos que así lo requería, también me hizo las correcciones necesarias al ejercicio docente que yo estaba desarrollando allí. Desde las primeras intervenciones sentí el calor que esta institución me ofrecía y día a día disfrute mi permanencia en ella.

Igualmente aquí también necesitaba aplicar una prueba diagnóstica que me permitiera evidenciar la necesidad de desarrollar el proyecto con miras al desarrollo de la competencia oral. La prueba diagnóstica se hizo a partir de unas preguntas del cuento “La pata de mono” de William Jacobs con ella se confirmó una vez más las falencias de los y las estudiantes con el uso de esta competencia. A pesar de que por el contrario las alumnas de esta institución no padecían de temor a participar en clase, sus discursos eran pobres, poco contruidos y hablaban por hablar.

Adicional a la prueba diagnóstica se eligió un estudio de caso: una chica de doce años de edad, procedente de la ciudad de Valledupar. Fue ella la elegida, por sus características particulares: callada, corta de palabras, con problemas evidentes en el uso de la expresión oral. Se esperaba que a través del proceso de ella se pudiera también notar el progreso del resto del grupo. Sin embargo la elección no fue la mejor, tal como lo plantea Eumelia Galeano en el diseño de la investigación cualitativa (2004:44), la selección debe ser un tanto cuidadosa y así no cometer el error de trabajar con una muestra atípica. En este caso no hice la mejor elección, razón por la que tampoco puedo dar fe del progreso de

esta niña, quien a pesar de que perdió un poco el temor a hablar, los resultados no fueron los esperados.

Se definió nuevamente el problema y con él, el planteamiento de los objetivos. Se llevó manos a la obra de una manera más constante con la continuación de una búsqueda bibliográfica que me ayudará a tener más claro el desarrollo de la propuesta de intervención.

Las primeras clases fueron desde el comienzo satisfactorias pues las niñas me acogieron muy bien. Esto creo porque desde el comienzo hallaron en mí más que a una maestra a una persona cercana a ellas. Encontré unas particularidades muy notorias: en general buenas académicamente y gustosas por la participación en clase.

A diario dentro del aula se trabajaba en función al proyecto. Esto se convirtió en una tarea diaria y conciente tanto para mí como para las alumnas. El diseño de las tres fases constituyó un acierto pues una a unas éstas aportaron y apoyaron el fortalecimiento de la competencia oral en las estudiantes. Las fases que aunque se planearon gradualmente se realizaron cíclicamente según las circunstancias.

La primera fase: Escucha y habla, ayudó a que las niñas fueran cogiendo más confianza dentro del aula, además de las reflexiones constantes acerca del respeto por la palabra del otro y la comprensión de la escucha como elemento imprescindible del habla. Fue dando sus frutos casi inmediatos pues ellas mismas se convirtieron en fiscalizantes de los discursos y del ejercicio de escucha de todas.

La segunda fase: Las estudiantes comienzan a tomar la palabra, brindaba a las niñas la oportunidad de comenzar a ser las protagonistas del aula, éstas sesiones fueron muy dinámicas pues contaron con actividades poco trabajadas en la escuela, que además de motivarlas aportaban a seguir haciendo conciente el uso de la competencia oral, por medio de la práctica.

La tercera y última fase: Somos oídos y somos voces de expresión, al igual que las anteriores no se desligaba de la reflexión continua por parte de las

hablantes. Pero era precisamente esta quizás la de más confrontación para ellas, pues debían dar creación a un discurso con ciertas características (véase capítulo # 1) el cual para mayor satisfacción arrojó unos resultados gratificantes.

Los procesos en ellas eran evidentes, diferente a lo que se vivió antes, aquí hubo más temáticas para desarrollar, cada una de las cuales fue aprovechada para hacer uso conciente de la producción oral de discursos, a través de las fases nombradas con anterioridad.

Al marcharme de esta institución el dolor fue más grande pues las niñas día a día me expresaban su cariño, y el rechazo a mi partida. Además aunque creo que para cada una de ellas fue beneficioso el desarrollo de la propuesta, no quería despedirme. Creo que esta institución por todo lo que me brindó desde el primer momento en el que me abrió sus puertas, aportó mucho más a mi crecimiento. Comprobando así que no sólo se aprende a partir del cuestionamiento sino de la confianza y la calidez. Dos periodos que contribuyeron a las alumnas y a la maestra en formación que se puede unir a la afirmación de que el alumno no es sólo quien aprende, sino que este proceso de enseñanza - aprendizaje es mutuo para ambas partes.

Sin embargo a pesar de la satisfacción de lo encontrado en esta segunda práctica hay que ser conciente de que los escenarios educativos son variados, que cada grupo, cada institución alberga diversos mundos, que son propios a sus realidades y contextos. Es por ello que un maestro no debe ser sólo perfilado para llegar a un entorno escolar “perfecto”, porque se puede encontrar con cada cosa cada vez. Pero esto es finalmente una de las circunstancias que más enriquece al maestro, que puede leer en cada escenario unas particularidades, similares o diferentes, que lo lleven a tomar el mejor camino indicado por la experiencia.

Para finalizar considero que fui muy afortunada al contar con estos dos contrastes de instituciones, pues me permitieron ver desde panoramas diferentes, individuos con unas necesidades disparejas. Es como haber

observado una moneda por sus dos caras, una más asequible que la otra, pero en general fundamentales. Igual que aquí, diferentes pero necesarias para abordar a cabalidad ambas prácticas y con ellas el desarrollo del proyecto pedagógico enfocado en la competencia oral.

MI ÉTICA COMO DOCENTE EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La ética es asumida como la postura personal que toma el investigador en el campo de trabajo, ésta a su vez tiene directa relación con la moral y la responsabilidad con la que se enfrenta y se realiza la labor en el contexto investigativo, en este caso la escuela. María Eumelia Galeano (2004:69) la define como el saber que reflexiona sobre las acciones reguladoras de los comportamientos sociales y del ejercicio de la voluntad individual. Aparentemente este es un concepto claro, entendible para cualquier persona; su dificultad no yace en su semántica, sino en su práctica que puede errar en ocasiones por la subjetividad de la que somos presos los seres humanos. La ética investigativa, se construye a partir de varios principios que deben ser tenidos en cuenta entonces dentro de aula.

Reflexionar a la luz de la ética la práctica profesional, me permitió evaluar comportamientos, decisiones y momentos significativos, que a continuación describiré. La primera práctica tuvo lugar en la Institución Educativa Ana de Castrillón en el segundo semestre del año 2007 y en La Institución Educativa Javiera Londoño en el primero del 2008. No obstante la ética no sólo se asume al llegar a estos centros de práctica sino desde que se comienza a plantear el problema y los objetivos que se pretenden lograr con dichas poblaciones, pues desde el primer momento hay que tener en cuenta si efectivamente el objeto de estudio (la competencia oral) traerá o no beneficios para los y las estudiantes.

Tal como lo plantea Eumelia Galeano los sujetos deben ser informados del proceso investigativo; al llegar a las instituciones los y las alumnas fueron participados de las intenciones y propósitos del investigador (maestro en formación), estos no solo consistían en la elaboración y aplicación de un proyecto investigativo de aula sino de la puesta en escena de un saber, acompañado de las bases que se han creado en la carrera y que se han afianzado en la práctica de intervención. Es este un punto fundamental pues los sujetos de la investigación son conscientes de la importancia que tienen ellos, como protagonistas y participantes del proceso, al tiempo que pueden

reflexionar, para así contribuir a una retroalimentación entre los sujetos investigados y el docente.

Otro elemento trascendental lo constituye la confidencialidad en cuanto a los sujetos, que deben ser respetados desde sus condiciones sin nunca atreverse a afirmar o a criticar por medio de juicios de valor, si estos no conducen a una solución. Los instrumentos utilizados en la toma de muestras si bien son fundamentales para rastrear y analizar la información, en ocasiones se convierten en intrusos para algunos; razón por la que permanentemente se debe aclarar el sentido de ellos, además de señalar qué información se guardará, quienes tendrán acceso a ella y cuál es su finalidad.

Una vez comunicado lo anterior muchos de los sujetos se rehusaron a participar pues no querían que los escucharan o los vieran, tales decisiones fueron respetadas en dichos momentos, es por tanto que en ocasiones se hizo necesario el cambio de instrumentos.

La ética nos permite también diseñar libremente los planes de trabajo siempre y cuando estén fundamentados desde bases bibliográficas serias y que del mismo modo no perjudicaran a ninguno de los sujetos actantes. En este caso particular se tuvo la oportunidad de esbozar tres fases metodológicas las cuales a pesar de ser de autoría del maestro en formación fueron, el producto de una búsqueda y apropiación rigurosa del objeto de investigación.

Todo este proceso de planeación e intervención fue comunicado permanentemente a los jóvenes, así como también se les participó sobre los resultados encontrados con cada una de las fases desarrolladas en el proyecto investigativo, claro está, respetando las identidades y particularidades de los sujetos, para así no violentar o agredir a aquellos que no alcanzaron los objetivos o no fueron incluidos como actantes significativos en la recolección de evidencias de todo este proceso.

Finalmente puedo afirmar que el proceso se hizo a la luz de unas bases éticas, aunque éstas (Ávila:94) “se refieren a la complejidad, la ambigüedad, la singularidad, la flexibilidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo entre otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y de su carácter social” y que por ende son complejas, se pudo hallar el camino apropiado para culminar satisfactoriamente esta experiencia.

CONCLUSIONES COMO FUTURA DOCENTE

*“Al elegir lo que quiero hacer
voy transformándome poco a poco”*

Fernando Savater

La Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana pretende formar docentes competentes en la enseñanza de la lengua y la literatura, tarea aparentemente fácil para los maestros en formación quienes entran a esta carrera más por un acto de vocación que por cualquier otro; diferente a lo que sucede con otras carreras donde algunos de los estudiantes entran más por aspiraciones económicas. Para los estudiantes de la licenciatura aparentemente es fácil el rol que se va a asumir en unos años, tienen en sus mentes algo que no se compara con lo que se encuentra en las aulas, que apenas logran percibir al llegar a la práctica profesional.

El mundo de las aulas fue dejado atrás al culminar los estudios escolares, es ese el recuerdo más cercano que tenemos de la escuela, incluso hay aspectos que apenas nos acordamos. Pues mientras estábamos allí visualizábamos estos espacios desde otras ópticas y no desde las que ahora utilizamos como docentes. El profesor de lengua se ha caracterizado por lo general por enseñar gramática y por llevar al escenario escolar la literatura a partir de una censura evaluativa.

Constituye para los nuevos maestros un reto el hacer de esta tarea, una labor diferente manifestada en la enseñanza de estos conocimientos lingüísticos y literarios, los cuales deben trascender la comprensión de su estructura al uso eficaz de la lengua tanto oral como escrita, tal como lo plantea Luís González Nieto (1974:32) “El problema mayor con que se ha encontrado la pedagogía lingüística y literaria en nuestro país durante mucho tiempo ha sido su excesiva vinculación a unas “teorías” formales poco útiles para una didáctica del uso. Los enfoques formales del estudio del lenguaje, en que coinciden, por encima de las discrepancias de escuela, los modelos clásicos del estructuralismo y generativismo, se caracterizan por una atención excluyente a la lengua como sistema, prescindiendo como postulado metodológico, de la actividad y del uso

que es el campo sobre el que precisamente debe actuar el profesor y la profesora.”

Ahora bien, al llegar a las Instituciones Educativas debemos enfrentar todo tipo de problemáticas que van desde la inexperiencia hasta los conflictos internos de los grupos que proceden desde la parte académica y disciplinaria. El mundo que teníamos en nuestras mentes es totalmente diferente, la academia no nos prepara para todo. Somos nosotros quienes debemos formarnos con nuestro quehacer en el día a día; por ello es tan fundamental esta práctica profesional para culminar nuestra carrera, es allí donde se viven los momentos de verdad, donde se asume esta vocación.

Con esta práctica, además crecemos como personas profesionales, tenemos la oportunidad de vivir espacios y de responder a ellos, de marcar una diferencia con los y las estudiantes y con la escuela misma. Pero para lograr esto no basta con nuestra presencia en el aula se hace necesario además el desarrollo de un proyecto pedagógico de aula que permita concebir esta enseñanza no sólo desde el cumplimiento de un plan sino que se encamine a (2003:17) la adquisición de una competencia comunicativa eficaz: formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto.

Este proyecto, debió planearse paso a paso, a partir de unos intereses particulares como fue la elección de la competencia en este caso la oral, que fue la seleccionada antes de llegar a la institución y diseñada de acuerdo a lo encontrado en él. Para este diseño se hizo necesaria además la búsqueda seria de bibliografía que apoyara teóricamente este trabajo.

El desarrollo del proyecto enfocado en la competencia oral se fundamentó en el deseo de llevar al escenario educativo esta habilidad tan poco valorada y trabajada en dicho contexto, lo que se pudo evidenciar desde lo encontrado en la práctica y también desde varios teóricos abordados, entre ellos María Elena Rodríguez, directora de la revista *Lectura y vida* (1995:31) “Mejorar la

expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales” ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como dos modos distintos a partir de un mismo sistema lingüístico. Las actividades específicas en torno de la lengua oral tenían, por lo general – y siguen teniendo en muchas de nuestras aulas-, un carácter subsidiario de la escritura, marginal y esporádico”. Dicha competencia cobra importancia no sólo en los escenarios educativos sino en todos los que como ciudadanos asistimos.

Planear esta propuesta requirió de mucho tiempo y dedicación, llevarla a la práctica parecía al comienzo un tanto difícil, pues la inexperiencia me lo hacía ver así, pensaba que me iba a atrasar en el plan de área, pero afortunadamente nuestro objeto de estudio permite que desde cualquier ámbito podamos enfatizar en cualquiera de las habilidades básicas, fue así como se pudo llevar a cabo todo el proyecto.

Las expectativas por parte de los y las estudiantes desde el comienzo de mi intervención fueron realmente buenas, las propuestas gozaron de una buena aceptación desde su comienzo por parte de la mayoría de ellos. Las actividades planeadas contaron con la participación de todo el alumnado, los objetivos previstos en cuanto a cada una de las fases se reflexionaron en su momento, se recibieron sugerencias y críticas que aportaron a cada una de las fases expuestas a consideración.

El desarrollo de la competencia oral en el aula obtuvo unos resultados positivos, que pudieron ser analizados y evidenciados, pero algunas de las estudiantes no alcanzaron lo esperado en cuanto a la propuesta, esto ya que el aprendizaje de cada ser es individual. Considero pues que para que cada uno de los participantes avanzara de una manera más significativa se requería de más tiempo de intervención por mi parte, ya que uno o dos semestres no

son suficientes para algunos, es un tiempo muy mínimo, para lograr una continuidad en un proceso como éste.

Con la práctica profesional logré como futura docente ver panoramas inimaginados y con ellos asumir, enfrentar y en ocasiones también equivocarme, pero todo ello contribuyo cada vez a mi formación. Para concluir afirmo que el desarrollo de la práctica profesional es un ejercicio que es beneficioso tanto para los y las estudiantes de las instituciones educativas como para los maestros en formación en tanto aporta a cada una de las partes un avance significativo. Para los y las alumnas porque pueden contar con un docente con nuevas propuestas que contribuyen además de conocimiento, un especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa y para los docentes porque pueden dar cuenta como maestros de las problemáticas reales de las instituciones y con éstas de los caminos abordados, que en otra oportunidad tendrán un precedente que hará más posible asumir dichos retos.

Una vez finalizada la propuesta de intervención, se puede afirmar que el hacer conciente el ejercicio oral, interviene para que los individuos obtengan procesos significativos. La reflexión aportó beneficiosamente a este proyecto, cada una de las estudiantes hacía uso de ello en sus intervenciones, y en las de las demás, o sea hacían de sus actos ejercicios que las llevaban a plantearse sus debilidades para mejorar. Fue un proceso que se construyó además a partir del aporte individual de cada una de las interacciones dentro y fuera del aula.

La oralidad es una competencia relegada por muchos solo al uso cotidiano, y no está contemplada entre los planes escolares, a pesar de que los lineamientos curriculares de la lengua castellana y los estándares de calidad hacen referencia a ella. Sin embargo una vez llevada a cabo la presente intervención está comprobado que la habilidad oral debe ser trabajada dentro del aula escolar, que el docente no es el único protagonista del aula, es un maestro de uso verbal que debe acompañar y guiar a sus alumnos en este proceso; cediéndole un lugar de más importancia a la voz de sus alumnos

BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL. DOLORES, (1993) “La lengua Oral en la enseñanza de secundaria” En: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Pág. 159-178.
- BERNAL ARROYAVE, Guillermo. (2004) Tradición oral escuela y modernidad: la palabra encantada. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- JURADO VALENCIA, Fabio (2006) “El poder de la palabra o la palabra de poder en la escuela.”En: Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía N° 23 Pág. 16-18.
- LOMAS, Carlos (2006) “El trabajo pedagógico con la palabra en la educación lingüística y literaria” En: Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía N° 23 Pág. 32-35.
- _____. (1999) Como enseñar a hacer cosas con las palabras, teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Editorial Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1998) Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2003) Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje Educación Básica y Media.
- MENDOZA, Fillola (2003) Didáctica de la lengua y la literatura.
- NERUDA, Pablo: Antología esencial, Buenos Aires, Editorial Losada, S.A., 1971.

-RODRÍGUEZ, María Elena (1995) "Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿cómo?" En: Revista Lectura y Vida, Año 16, N° 3, septiembre 1995 Pág. 31-40.

-_____. (1998) "El desarrollo de la oralidad en la escuela: interacción y diversidad" En: La formación de docentes 4° congreso colombiano y 5° latinoamericano de lectura y escritura Pág. 25-44.

-TUSÓN VALLS, Amparo (2006) "El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué)" En: Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía N° 23 Pág. 20-24.