



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 094 CENTRO**



**LA CONVERSACIÓN Y LA EXPOSICIÓN  
COMO ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA  
DE LA LENGUA ORAL FORMAL  
EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO  
DE LA ESCUELA PRIMARIA “VICENTE LOMBARDO TOLEDANO”,  
EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ESPECIALIDAD  
EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y RECREACIÓN LITERARIA**

**PRESENTA:**

**ARMANDO LEÓN MARTÍNEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ**

**OCTUBRE 2016**

## DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 28 de junio de 2016.

**PRESENTE**

**LIC. ARMANDO LEÓN MARTÍNEZ.**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

**LA CONVERSACIÓN Y LA EXPOSICIÓN COMO ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA DE LA LENGUA ORAL FORMAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “VICENTE LOMBARDO TOLEDANO” EN LA CIUDAD DE MÉXICO.**

### TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



**DR. VICENTE PAZ RUIZ**  
**DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 D. F. CENTRO**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, que me ha permitido disfrutar de una vida maravillosa al lado de todas las personas que quiero y aprecio.

A mi madre Margarita Martínez Antunez y a mi padre José Guadalupe León Ramírez, por todo su amor y haber puesto su máximo esfuerzo en hacer de mí una persona de bien.

A mi hermana Lucía León Martínez y a mi hermano Jorge León Martínez, por todo su cariño y formar parte esencial de mi vida. A mis sobrinos que tanto quiero.

A mis profesores, por haber contribuído con toda su experiencia y profesionalismo a mi superación profesional. Especialmente a la doctora María Eugenia Momoko Saito Quezada, que durante un gran tiempo fue mi tutora; a la doctora Teodora Olimpia González Basurto, por toda la pasión brindada en sus clases; a mi tutora y maestra Anabel López López, que me motivó y puso su mayor dedicación para que pudiera titularme.

A mi prometida Mariana Estrada Sánchez, por todo su amor y cariño. Y a nuestro bebé, que esperamos con gran ansiedad y alegría para ser aún más felices.

A mis amigos, por formar parte importante de mi vida y compartir grandes momentos.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>I. LA BIÓSFERA POLÍTICA-EDUCATIVA</b>	
A. La escuela, un lugar cultural y político	10
1. Una mirada foránea	11
2. La perspectiva nacional	15
B. Nuevos mandamientos educativos	18
C. La metamorfosis del currículum	21
1. Una educación básica articulada	21
2. Organización curricular y pedagógica	23
3. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	25
<b>II. EL BIG BANG DE LA LENGUA ORAL FORMAL: CONVERSACIÓN ORGANIZADA Y EXPOSICIÓN</b>	
A. Poniendo bardas a la problemática	27
1. El epicentro del diagnóstico	28
2. Cómo, dónde y cuándo	30
3. Situación que se enfrenta en torno a la lengua oral	48
B. El cómo del porqué	50
1. El enfoque biográfico-narrativo	50
<b>III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA LENGUA ORAL</b>	
A. Revisión de antecedentes de intervención sobre la expresión oral en niños de primaria	56
1. Niños que desarrollan su expresión oral	56
2. La expresión oral	57
3. El juego y la expresión oral	58
4. Estilos y tendencias	59
5. Discursos académicos orales	60
6. Lectura y oralidad	61
B. Fundamentos teórico-pedagógicos	62
1. La lengua oral en el currículum desde Pedagogía por Proyectos (PxP)	62



2. Fundamentos teóricos sobre la lengua oral	71
3. Cómo y para qué evaluar	82
<b>IV. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN: PARA LA PRÁCTICA DE LA LENGUA ORAL FORMAL</b>	
A. Elementos de indagación y la intervención	84
1. Los participantes	84
2. Espacio y tiempo de la intervención	85
B. Procedimiento de la intervención	86
1. Propósitos	87
2. Competencias e indicadores	87
3. Exploración inicial	88
4. Los proyectos por fases	88
<b>V. INFORME DE LA INTERVENCIÓN: LOS RESULTADOS</b>	
A. Informe biográfico-narrativo	98
1. Episodio 1. El destino eligió por mí	98
2. Episodio 2. ¡Sálvese quien pueda!	102
3. Episodio 3. Que se oiga fuerte	115
B. Informe general: Hacia una comunicación oral formal	137
1. Metodología de la investigación	137
2. El contexto y el diagnóstico	138
3. Sustento teórico	138
4. Metodología de la intervención	139
5. Los logros estudiante-profesor	140
<b>CONCLUSIONES</b>	149
<b>REFERENCIAS</b>	153
<b>ANEXOS</b>	160



## INTRODUCCIÓN

La educación en el México actual exige asumir compromisos por parte de los diversos actores que la integran, con miras a forjar una sociedad más justa, preparada y consciente. Uno de esos actores educativos es el profesor, quien a lo largo de su trayecto formativo está inmerso en diferentes circunstancias, forjando así cualidades que han de caracterizarlo como ser educativo y social importante con la responsabilidad de realizar aportes a la mejora de la educación.

Ese trayecto formativo del que se habla, es en gran medida responsabilidad de cada individuo, pues es él quien marca las pautas de su formación como un docente cada vez más responsable, profesionalizado y profesional, que responda a las necesidades de una sociedad mexicana urgida de profesores que orienten hacia un mejor futuro.

A partir de esa profesionalización que todo docente requiere, es que surge la inquietud de estudiar la Maestría en Educación Básica, con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, y con ello la presente tesis: La conversación y la exposición como estrategias para la práctica de la lengua oral formal en estudiantes de segundo grado de la Escuela Primaria “Vicente Lombardo Toledano”, en la Ciudad de México; orientado a partir de dos ejes fundamentales: la Pedagogía por Proyectos y el Enfoque Biográfico-narrativo. El primer eje sirvió de base para hacer un diseño de intervención y a partir de su propuesta promover en los estudiantes la práctica de la lengua oral formal. El segundo eje estableció los elementos para dar a conocer a través de relatos las vivencias ocurridas durante los proyectos.

En relación a lo descrito, se retoma la importancia de la temática de la lengua oral, la cual ha quedado a lo largo de la historia marginada en las aulas, pues los profesores suelen darle mayor peso a la escritura y a la lectura. Algunas de las razones por las que se ha dado tal exclusión es por creerlo innecesario, por considerar que los estudiantes ya saben hablar o por no saber qué estrategias desarrollar para su aprendizaje. Incluso está la idea de muchos profesores, ya sea con pocos o muchos años en servicio: “Los

maestros a menudo tenemos la sensación de que cuando hay más silencio y los alumnos están más quietos es cuando la clase va mejor” (Cassany, 2007:16).

La idea expuesta anteriormente es falsa, pues el aula es un espacio que debe brindarle al niño la oportunidad de expresarse, compartir ideas, opinar, argumentar e incluso proponer. Al respecto, aunque los estudiantes saben hablar, esas habilidades se limitan a situaciones comunicativas cotidianas y en la escuela se requiere un uso oral más formal y elaborado (Lomas, 2002).

Para el desarrollo de tales habilidades comunicativas es necesario hacer uso de la mediación y el fortalecimiento de competencias docentes, que permitan orientar a los estudiantes en la práctica y aprendizaje de la lengua oral formal. Al respecto, actualmente más que hablar de enseñanza se debe hablar de aprendizaje, ya que la educación no se basa en que el profesor enseñe, sino que promueva situaciones que permitan un aprendizaje a través de una vida cooperativa. Se trata de brindarle al estudiante las herramientas para que construyan su poder de leer, escribir y expresarse oralmente de forma efectiva.

El desarrollo de competencias en la escuela ha sido adoptado como modelo educativo en varios países, surgido de la necesidad de organizaciones internacionales y empresas por relacionar el ámbito laboral con la escuela. Una de las consecuencias de estos hechos, a raíz del sistema político neoliberal y la globalización en la que estamos insertos, es el hecho de que nuestro currículum no atiende en gran medida a las necesidades propias de cada región.

Por ende, con los proyectos que se realizaron se dio atención a esas necesidades de los estudiantes, expresadas a través de sus intereses. No obstante, también se atiende el desarrollo de competencias, pues los proyectos tienen una planificación, un seguimiento y una evaluación. Incluso se busca inspirar a los estudiantes, pues el docente al ser el encargado de orientar el trayecto formativo de ellos, debe tener dicha capacidad, ya que aunque no se puede cambiar la realidad del niño sí se puede cambiar su perspectiva.

Por las ideas expuestas anteriormente, el propósito de esta tesis se basó en la creación de ambientes para desarrollar estrategias como la conversación organizada y la exposición, que permitieran la práctica de la lengua oral formal. Este documento incluye cinco capítulos: en el capítulo I se ubica la temática de la lengua oral, ofreciendo un panorama de cómo organismos internacionales han influido en la política educativa mexicana, adoptando un modelo de educación por competencias y otros tantos conceptos y características a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica.

En relación con el capítulo II, se presenta a los estudiantes investigados y sus características, el contexto geográfico, las técnicas y los instrumentos utilizados durante el diagnóstico específico (en donde se empleó la investigación-acción), para delimitar la temática, ubicar un problema, plantear preguntas de indagación y supuestos. Además se da cuenta del enfoque biográfico-narrativo, como eje metodológico, en donde se abordan las técnicas e instrumentos para darle tratamiento a los datos de la intervención y ofrecer relatos pedagógicos.

Posteriormente, en el capítulo III se abordan tres elementos: intervenciones anteriores sobre lengua oral; características y fundamentos de la estrategia Pedagogía por Proyectos; y referentes teóricos sobre la lengua oral formal. En tanto, la descripción de los estudiantes participantes, el espacio temporal, los propósitos y competencias de la intervención, así como las fases de trabajo de los proyectos realizados en el grupo corresponden al capítulo IV.

El capítulo V refiere el informe de la intervención, dividido en dos partes: un informe biográfico-narrativo expuesto en tres episodios y un informe general que presenta de forma concreta y específica lo trabajado y logrado en cuanto a la lengua oral formal.

Como cierre se aprecian las conclusiones, en donde se expone una visión última de los logros y dificultades en la práctica de la lengua oral formal conforme al problema, preguntas, supuestos y propósitos; la resignificación de la práctica profesional docente; y qué se aporta al campo de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Posterior a las conclusiones se presentan las referencias y anexos.

## **I. LA BIÓSFERA POLÍTICA-EDUCATIVA**

La sociedad actual atraviesa muchos cambios a consecuencia de toda una serie de acontecimientos ocurridos durante los últimos años. Estos, tienen su origen en un contexto que va desde lo internacional y nacional hasta lo local. Presentar esos sucesos y su influencia en nuestro sistema educativo es lo que atañe a este capítulo.

### **A. La escuela, un lugar cultural y político**

Varios países han adoptado una política educativa en común, los dirigentes están basando la enseñanza de Educación Básica, Media superior y Superior en un enfoque por competencias. Esto, a consecuencia de intereses comunes de grupos de poder y empresas y organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quienes han sentido la necesidad de asociar lo laboral con la escuela (UNESCO, 1995).

Las competencias que se pretenden desarrollar en la Educación Básica de México son cinco: competencias para el aprendizaje permanente (relacionada directamente con el desarrollo de la lengua); manejo de la información; manejo de situaciones; convivencia; y vivir en sociedad a través del uso de valores. Pareciera que en el papel se dejan fuera áreas muy importantes como la historia, el arte, la filosofía y la cultura (SEP, 2011c).

Al día de hoy, la educación y la escuela no se limitan al ámbito de enseñanza y aprendizaje, sino que también representan un lugar donde converge cultura y política. Influyen todos los acontecimientos surgidos tanto en el contexto internacional, nacional o local. Estudiantes, profesores y padres interactúan, al tiempo que ejercen influencia y se apropian de esos elementos que nos caracterizan socialmente como el modo de hablar, de escribir, de leer, de informarnos con deficiencias o de forma inadecuada incluyendo el ser críticos o no, afectando nuestra participación como ciudadanos en la política o los valores que ejercemos.

Por ello, de acuerdo con Lomas (2002), Cassany (2007), Tusón (2009), y Sánchez (2005), es importante contribuir ejercitando prácticas formales de la lengua oral como la conversación y la exposición. Es un granito de arena que fortalece de forma relevante las prácticas sociales de la lengua. Además, la escuela representa ese lugar en donde el profesor y estudiante tienen como guía de enseñanza y aprendizaje lo que indica el currículum formal, como lo son básicamente el Plan y Programa de Estudio 2011 y los Libros de Texto Gratuitos. Todo ello forma parte de los elementos que intervienen en el desarrollo de la política educativa.

## **1. Una mirada foránea**

En este apartado se explica el origen de las competencias a nivel internacional, la influencia de la globalización y el sistema neoliberal en nuestras vidas, y el impacto que tienen organizaciones mundiales en el ámbito educativo.

### **a. Competentes en un mundo globalizado**

De acuerdo con Ferraro (2002), la globalización es todo lo que hace que cada día haya menos obstáculos al tránsito en todas las direcciones de personas, informaciones, servicios, inversiones o cualquier producto. No obstante, decir que todos participan por igual en ese mundo globalizado del que se habla es falso, ya que hay desigualdad en términos económicos y sociales entre la población, producto del sistema económico-político neoliberal. El mundo es gobernado cada día más por empresas transnacionales, los gobiernos más desarrollados y los grupos de poder, pues tienen los recursos y los elementos para orientar qué y cómo se globaliza. Mucha gente sufre a consecuencia de ese poder mal repartido y de ese mundo capitalista desigual.

Ante la presencia de la globalización en nuestras vidas, se está transitando de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento, a partir de los actuales requerimientos políticos, económicos y sociales, de acuerdo con la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2005), dándole todo un tratamiento a la información, desarrollando la autonomía y enfocándose en el aprender a aprender. Dicha organización refiere que el conocimiento a diferencia de la información es algo que se va construyendo, además, la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos, en cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más amplias.

Para llegar al conocimiento y acceder a las tecnologías de la información, hacemos uso de una herramienta primordial: el lenguaje, a partir del cual se socializa con los demás y representa una herramienta muy estudiada en el área de Lengua, aunque se utiliza en cualquier área educativa o ámbito de la vida cotidiana. Y ese conocimiento debe enfocarse en lo teórico y lo práctico, pues es el punto de partida para acceder a las competencias (Delors, 1994).

El diseño y planteamiento de la educación por competencias en nuestro país, a pesar de tener grandes aciertos conserva ciertas limitantes, ya que difícilmente encamina hacia la solución de problemas y necesidades, como el poco impulso a la tecnología, las artes, la cultura y el deporte.

### **b. El andar de las competencias en el extranjero**

Para forjarse una idea del proceso que ha llevado a un enfoque por competencias en México, es una opción remontarse a la publicación del *“Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento”* de la Comisión Europea (1995), donde se muestra la preocupación por formar una sociedad del conocimiento o del aprendizaje, y en donde se establecieron cinco objetivos para Europa, aunque su influencia trascendió posteriormente a nivel mundial. Los objetivos se refieren entre otros, a la adquisición de conocimientos y reconocimiento de competencias para dar movilidad internacional a los universitarios. Se buscaba además acercar la escuela a



la empresa, adaptando la educación a la necesidad de que la empresa cuente con trabajadores calificados y capaces.

Posterior a lo expresado en dicho libro, se tiene el “*Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*” de UNESCO (2000), en donde se evaluaron los avances de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, 1990, concluyendo que aunque había avances faltaba mucho por realizar. Uno de los principales objetivos fue que para el 2015 todos los niños estudiaran y terminaran la educación primaria. Los compromisos asumidos y que cabe destacar son la elaboración de un Plan Nacional de Acción que reflejara objetivos para el 2015, además de elaborar programas o crear un entorno de paz, de tolerancia y de salud. También se asumió elevar la competencia profesional y supervisar constantemente los avances.

Además, con los compromisos y objetivos de este Marco de Acción entraron a escena organismos de financiación como el Banco Mundial, Bancos Regionales de Desarrollo y el sector privado, para apoyar con subsidios y asistencia a los países con menos recursos. También aparece la UNESCO para coordinar las actividades de países que cooperan en la educación para todos, realizándose una reunión anual.

Después surgió el “*Tuning Educational Structures in Europe*” de la Comisión Europea (2003), conocido como el proyecto Tuning de Europa, que tuvo la finalidad de afinar las estructuras educativas de las universidades de Europa, estableciendo puntos de referencia para cada area temática. Entre las metas y objetivos de este proyecto están: la unión o igualdad en areas temáticas, el desarrollo de perfiles profesionales, resultados de aprendizaje, además de competencias tanto generales como específicas.

Tal proyecto tuvo tanta relevancia, que América Latina mostró su inquietud por desarrollar uno similar, que culminó con la elaboración de “*Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América latina. Informe Final. Proyecto Tuning 2004-2007*” de Beneitone et al. (2007), que tenía como propósito afinar las estructuras educativas de América Latina. Algunos de sus objetivos fueron establecer titulaciones fácilmente

comparables a nivel América Latina, a partir de doce áreas temáticas, desarrollar perfiles profesionales y la creación de redes de comunicación.

Según dicho informe, los empleadores exigirán reconocer el significado en la práctica de una capacitación o determinada titulación, de ahí la atención a la compatibilidad, comparación y competencias de la educación superior. En este proyecto participaron diecinueve países de América Latina, entre ellos por supuesto México, estableciéndose veintisiete competencias genéricas.

### **c. Organizaciones internacionales a la vista**

Moreno y Soto (2005), expresan muy claramente que son organismos internacionales quienes están financiando los modelos por competencias, y es que organismos como el Banco Mundial, la OCDE y UNESCO, han sido partícipes profundos durante los últimos años de la inserción de las competencias como modelo pedagógico, no sólo en nuestro país, sino en muchos otros como Estados Unidos, Chile, Japón, Finlandia, Australia o Canadá. El mal podría estar en considerar las competencias como el modelo educativo apropiado para tan diferentes países, pues a pesar de que la globalización y el sector empresarial-laboral concierne a todos, los países poseen contextos y necesidades muy diferentes, por lo que las soluciones no pueden ser las mismas.

La OCDE (2011), señala que desde el punto de vista económico las competencias son importantes porque permiten elevar la productividad y competitividad laboral; y reducir al máximo el desempleo a través del desarrollo de una buena mano de obra. Lo anterior podría tener su lado negativo por la razón que deja de lado el aspecto de la reflexión humana y su calidad, así como la importancia de ser críticos, pues con base en lo que plantean el individuo sólo tiene que ejecutar acciones preestablecidas que le permitan adquirir la habilidad para los empleos productivos. A sus países miembros (treinta y cuatro) les recomienda estándares e indicadores.

La UNESCO (2011), busca crear condiciones para el diálogo entre civilizaciones, culturas y pueblos basado en el respeto de valores compartidos. Entre sus objetivos generales está lograr la calidad de la educación para todos, iniciado con el Foro Mundial sobre Educación llevado a cabo en Dakar en el año 2000, con seis objetivos a cumplir para el año 2015; otro de los objetivos es construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. Al respecto, Guzmán (2009), expone cómo desde 1998 la UNESCO recomendó vincular el sector productivo con la escuela en el nivel de preparación profesional, pero extendiéndose posteriormente a la educación básica, lo que refleja la existencia de algunos intereses.

Por lo expuesto hasta este momento, es necesario que en la escuela haya situaciones comunicativas, principalmente a través de la lengua oral, que le permitan a los niños, profesores y padres, analizar y compartir conocimientos relacionados con el currículum educativo, pero también con los acontecimientos del mundo, para estar informados lo más posible del porqué de todo aquello que atañe a nuestras vidas.

## **2. La perspectiva nacional**

Tras haber dado cuenta de la influencia internacional, se pasa a abordar los acontecimientos nacionales relacionados con la nueva política educativa del país, ya que con la reciente reforma educativa aparecen ahora elementos como Perfil de Egreso, Competencias, Aprendizajes Esperados, Estándares Curriculares, entre otros.

### **a. Las competencias en México**

En el aspecto internacional se abordó la globalización, la cual se acrecentó gracias al desarrollo de las tecnologías de la información, usadas o no, dependiendo de los recursos, y producidas por quienes poseen el conocimiento necesario, logrado a través del impulso científico y tecnológico. El punto negativo es que en México el apoyo a dicho campo no es el suficiente para competir al nivel que se requiere, de ahí que aumenten

las desigualdades. El país no es productor de tecnología, es simplemente consumidor y servidor de otras naciones que sí lo son.

No obstante, nuestro país tiene potencial, específicamente en los estudiantes, sólo que no se han realizado las estrategias gubernamentales adecuadas para que en nuestra nación se desarrolle tecnología. Por ello, el factor decisivo para el desarrollo de la sociedad en la actualidad es la capacidad de conocimiento del hombre, manifestado a través del saber científico, la organización y el uso del mismo (Ferraro, 2002).

Por otro lado, a pesar de que no se coincide con la idea de que un enfoque por competencias en México sea el más adecuado, tampoco se trata de que el desarrollar competencias en la escuela esté mal: lo erróneo es cómo se ha insertado dicho enfoque en nuestro sistema educativo nacional, qué fines persigue y cómo se está abordando. El detalle es que no se busca una estrategia educativa vinculada a los problemas políticos, culturales y económicos nacionales, originándose posiblemente con el tiempo una mayor subordinación hacia otros países y las grandes empresas.

De acuerdo con Torres y Vargas (2010), México aceptó de manera acrítica medidas que velan por los intereses de las grandes potencias, la oferta no responde a lo que el pueblo necesita y todo indica que nuestros dirigentes gubernamentales están rebasados por el poder de otros. Es por ello, que con el desarrollo de la lengua oral, se busca que el niño sea capaz de externar sus ideas de forma coherente y adecuada, pues muchos de los problemas actuales se deben a la incapacidad para expresar nuestras posturas o desacuerdos (Lomas, 2009).

Otra consecuencia del enfoque por competencias es que se crea una escuela estandarizada, en donde los estudiantes deben desarrollar ciertos rasgos, competencias y aprendizajes para después ser evaluados y categorizados. Por consiguiente, se vive en una cultura de la certificación, es decir, debe ser comprobable la capacidad o aptitud de cada individuo (Coll, 2012).

Aunado a esto, Apple (1999), expone que los estudiantes y maestros quedarán entonces clasificados y ordenados para que las autoridades tomen todas las medidas

que consideren necesarias, lo cual ya se hace. Como ejemplo se tiene el examen de oposición que hacen los profesores de Educación Básica de nuestro país, con el fin de ejercer la labor docente, el examen de permanencia y el examen de diagnóstico, a pesar de haber cursado una licenciatura o maestría y tener una cédula profesional expedida por el gobierno que los acredita para dicha labor.

Entonces, si la competencia del profesor para desempeñar su función de acuerdo al actual enfoque educativo está en duda, cobra fuerza la idea referente a que la RIEB implementada en México debió, según Andere (2012), haber comenzado con una reforma al currículo de la formación inicial de los profesores, pues lo que se hizo primero fue modificar lineamientos, planes y programas de estudio, libros de texto y al final ofrecer cursos de actualización, caracterizados por ser insuficientes y que no cumplen en algunos casos con la expectativa del profesor.

De acuerdo con Pérez (2012), los fines últimos de la educación debieran ser evaluar o contestar bien las pruebas estandarizadas, lo cual es limitar la educación. Y como la evaluación juega un aspecto esencial en el nuevo currículo, a través de perfiles, estándares, aprendizajes esperados y competencias; y desarrollada en contextos de formación profesional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se propone preparar a profesionales para actuar con eficiencia ante situaciones diversas, pues son los actores clave en ese proceso evaluativo (Álvarez, 2008).

Referente al currículum, lo ideal sería que aunque fuera común a nivel nacional, también hubiera uno propio de cada entidad, región, municipio o ciudad, pues solo así se atendería además de los conocimientos y problemas mundiales y nacionales, los problemas, necesidades e intereses propios de los estudiantes que integran cada una de las escuelas. Simplemente no se pueden unificar los Programas de Estudio porque las regiones y los estudiantes son diversos y pluriculturales (Torres y Vargas, 2010).

En relación con la atención al contexto, un reto de la educación mexicana es atender la diversidad cultural y lingüística. Conviene recordar que México posee una gran cantidad de zonas apartadas o comunidades rurales, a las que la cobertura educativa les

ha llegado en menor medida, además de la existencia de comunidades indígenas que no cuentan con profesores que hablan su lengua. Aún así el gobierno habla ya de un país en el que todos dominen el inglés. El discurso del nuevo currículum está muy bien acomodado, pero realmente está descontextualizado en gran parte y no atiende necesidades y problemas que se viven en las distintas regiones (Sacristán, 2008).

Sin duda los problemas son muchos, por lo que cada quien debe asumir el compromiso que le corresponde, el profesor debe fomentar esa educación integral que en teoría promueve la RIEB, pero que en la práctica queda un tanto limitada.

## **B. Nuevos mandatos educativos**

La RIEB no es la primera Reforma Educativa que surge en el país y probablemente no sea la última, pues las necesidades de México cambiarán con el tiempo, originando otra política educativa. La reforma se originó gradualmente: se inició en nivel Preescolar en 2004, secundaria en 2006, Primaria en 2009 y culminó el proceso en 2011.

Otros hechos sobresalientes relacionados con la RIEB son el surgimiento en México del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012, que han sido tomados en cuenta para dar sentido y ordenar las acciones educativas en México para el futuro (SEP, 2009).

Esta reforma surgió de una necesidad por mejorar lo que se ha hecho en cuanto a educación y se caracteriza por buscar un trayecto formativo en los niños y atender sus necesidades, busca una articulación entre preescolar, primaria y secundaria, presenta una actualización de los Planes y Programas de Estudio, así como de los libros de texto, además de preocuparse por la actualización de directivos y docentes. No obstante, a la fecha el orden de las lecciones o temas de los libros de diferentes asignaturas no corresponden con el orden de los contenidos y aprendizajes esperados establecidos en los Programas de Estudio 2011. En el papel se muestran cambios; en la práctica hay ciertos vacíos e inconsistencias; lo importante es que cada quien asuma el rol que le corresponde.

La RIEB aparece como la primera estrategia y línea de acción del objetivo 1 del Prosedu, en el cual son observadas las características de este modelo educativo: Planes y Programas que desarrollen competencias con la guía del profesor; lograr un perfil de egreso de la educación básica formado por nueve rasgos; aprendizajes esperados en todos los grados, modelos y niveles; nuevas prácticas pedagógicas relacionadas con los nuevos libros de texto; que los estudiantes se incorporen al uso de las nuevas tecnologías.

Por ende, esta reforma se enfoca en tener mayor control del ámbito educativo, desde el desempeño docente, la renovación de los planes y programas, las cinco competencias a desarrollar y un perfil de egreso. Es cierto que el sistema educativo carece de muchos aspectos que se han ido acrecentando a lo largo de los años y que la mayoría de los integrantes de dicho sistema educativo han contribuido a ese deterioro, sin embargo, hay quienes son más culpables que otros, pues tienen un mayor poder sobre el rumbo educativo y utilizan ese poder incorrectamente.

El antecedente más directo de la RIEB es la Alianza por la Calidad de la Educación, SEP (2008), firmada el 15 de mayo de 2008, entre el gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dicha alianza se basa en el lema de “buscar una transformación por la calidad educativa” y se concentra en mejorar cinco aspectos o temas centrales, los cuales se explican enseguida:

- Modernización de la escuela en infraestructura, tecnologías de la información, así como la gestión y participación social (horarios e involucramiento de la sociedad).
- Profesionalización de maestros-autoridades sobre ingreso, promoción e incentivos.
- Bienestar de los niños referente a su salud, ingreso, permanencia y egreso.
- Formación integral de los niños para la vida y el trabajo.
- Evaluar a todos los actores educativos, a través principalmente de estándares.

Esta alianza, como la Evaluación Universal a maestros y el concurso nacional de plazas, originó descontentos dentro del magisterio, ya que para muchos atenta contra los

derechos laborales e incluso como respuesta se han realizado manifestaciones en diversos estados de la República, entre ellos la cd. de México. Cabe destacar que el magisterio debe estar bien informado sobre lo que acontece en materia educativa, para poder expresar sus ideas de manera precisa y correcta, tal como el objeto de estudio que se aborda en este documento. Otro aspecto es la reforma a los lineamientos de carrera magisterial y la idea de implementar una evaluación mediante el método Stalling, una técnica que mide el tiempo en términos de productividad, lo que resulta anticuado, obsoleto y fuera de lugar (Avilés, 2012).

Por lo anterior, se afirma que una Reforma Educativa va mucho más allá de hacer cambios a los Planes y Programas y a los Libros de Texto, implica, como lo expresa Muñoz (2012), partir de reformar todas las políticas públicas, pues solamente así podrán producirse cambios en las escuelas directamente. Es reformar primero lo general y luego ir a lo específico, lo cual no se está haciendo. Y aclarar dos puntos: no es negarse a la profesionalización a través de cursos, sino que estos surjan en condiciones adecuadas. Por otra parte, tampoco es negarse a una evaluación, siempre y cuando se evalúe a todo el sistema educativo y no se agredan los derechos laborales.

Con la RIEB, se han suscitado cambios en los tres niveles que integran a la Educación Básica. En los diferentes Programas de Estudio 2011 de cada nivel se expresan los estándares curriculares, componentes, aprendizajes esperados, categorías y competencias. Todos estos elementos van orientados a lograr un perfil de egreso para la Educación Básica.

En cuanto a la lengua oral, la SEP (2011d), plantea fortalecer la mejora de las formas de comunicación por medio de la práctica oral, ya sea de forma libre, crítica, aclarativa o expositiva; se resalta la importancia del contexto y la formalidad o informalidad dependiendo de la situación; también se deben atender aspectos como la exposición de opiniones, escuchar a otros o describir; por último se habla de cuatro aspectos fundamentales en el tratamiento de la lengua oral, los cuales se refieren a hablar sobre temas específicos, el tipo de habla de acuerdo al propósito, la diversidad lingüística y expresarse de acuerdo al rol que tiene el participante. Esto tiene relación con el tema y



problema atendido durante la intervención pedagógica realizada, pues se trató de mejorar las habilidades y competencias de la lengua oral.

### **C. La metamorfosis del currículum**

Es importante señalar las características específicas del Plan y los Programas de Estudio 2011 para la Educación Básica, es decir, cómo debe ser de manera específica el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de clases. Es también necesario que el profesor reconozca el planteamiento del currículum actual para desempeñar su labor adecuadamente.

#### **1. Una educación básica articulada**

La Educación Básica comprende doce años, por lo que es importante atenderla como un proceso. Partiendo de la idea de que para concluir con la RIEB debía haber un currículo integrado, coherente y flexible, que atendiera las necesidades educativas y que articulara la Educación Básica, además de fundamentarse en muchos otros documentos educativos oficiales, Alonso Lujambio, Exsecretario de Educación Pública decidió decretar el Acuerdo 592, con el que se estableció la articulación de la Educación Básica a partir de dos artículos. El primero expresa:

La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación, (SEP, 2011a., p. 4).

Lo expuesto anteriormente va acorde con los antecedentes, el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica expedido en 1992, el compromiso social por la calidad de la educación, la alianza por la calidad de la educación y el proceso de elaboración del currículo de la la Reforma Integral de la Educación Básica.

El segundo artículo expresa:

La Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso. Este trayecto se organiza en el Plan y los Programas de estudio correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que integran el tipo básico. Dicho Plan y Programas son aplicables y obligatorios en los Estados Unidos Mexicanos; están orientados al desarrollo de competencias para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos; responden a las finalidades de la Educación Básica, y definen los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados para dichos niveles educativos, (SEP, 2011c, p 18).

Esto, respecto a lo expresado en el Plan de Estudios 2011, en donde se tratan los principios pedagógicos, las competencias para la vida, el perfil de egreso, el mapa curricular, los estándares curriculares, los campos de formación, la diversificación y contextualización curricular, los parámetros curriculares para la educación indígena, la gestión de las habilidades digitales y la gestión educativa y de los aprendizajes.

Se entiende entonces que la articulación de la Educación Básica, a través del Acuerdo 592, busca una formación integral del niño, basada en que los profesores de los tres niveles no lleven a cabo una enseñanza, sino que realicen un acompañamiento y promoción de los procesos de aprendizaje del estudiante, es decir, un trayecto formativo donde continuamente haya comunicación y no niveles por separado. La articulación será real cuando los profesores de los tres niveles busquen la misma meta: el desarrollo de aprendizajes esperados, competencias y rasgos del perfil de egreso, (SEP, 2011b).

La Educación Básica queda articulada por cuatro campos de formación desde los cuales se abordan los contenidos en los tres niveles. Estos campos de formación, de acuerdo a la SEP (2011c), regulan y articulan el currículum de la escuela, es decir, le dan una organización a las Competencias para la vida y llevan hacia los Rasgos del Perfil de Egreso. Tales campos son: Lenguaje y Comunicación; Pensamiento Matemático; Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; y Desarrollo Personal y para la Convivencia.

Si bien son cuatro campos, se toca el que tiene relación con lengua oral: el campo de Lenguaje y Comunicación, que en educación preescolar es ampliamente trabajado en la lengua oral; en educación primaria predomina lectura y escritura y se incorpora la lengua

adicional del inglés; en educación secundaria se dá en los tres grados el inglés y se fortalece la enseñanza del español.

En primaria y secundaria el *español* se basa en un enfoque sobre *Prácticas sociales del lenguaje*, es decir, acrecentar dichas habilidades. Se busca que los niños sean sujetos autónomos, desarrollen competencias comunicativas y luego el conocimiento de la lengua, concluyendo así en una habilidad para utilizar el lenguaje.

## **2. Organización curricular y pedagógica**

Suele hablarse del currículo sin aterrizar en su significado, y se puede llegar a usar sin un conocimiento real de lo que representa (a pesar de su relevancia). Incluso el docente tiene la facultad de adecuar el currículo a las necesidades del grupo. Al ser el currículo pieza clave en el proceso educativo se presenta lo siguiente:

Se entiende por currículo el conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, (SEP, 2009, p. 37).

Queda claro que el currículum de la Educación Básica está enmarcado por el Plan y Programas de Estudios 2011. Hay aspectos importantes de este nuevo currículo que serán descritos de manera general en este punto.

Primero mencionar que tras revisar el Plan de Estudios 2011, se detecta un gran impacto del “Marco de acción de Dakar” de UNESCO (2000), en el sistema educativo mexicano, pues sus compromisos se reflejan en el principio pedagógico *Incorporar temas de relevancia social*, en donde se enfatiza la necesidad de atender temas como la paz, la diversidad, la salud, la educación sexual, el bullying o los derechos humanos.

Existen ahora estándares de desempeño docente que buscan orientar la transformación de la práctica profesional, a partir de evaluaciones que arrojen valoraciones al respecto. Con ello se busca promover la preparación profesional, lo cual será bueno si no se afectan los derechos laborales, como ya se había mencionado.

En el ámbito pedagógico se reitera y enfatiza poner al estudiante en el centro del proceso educativo. Y aunque el aspecto formativo de todo individuo comienza desde casa, es la escuela partícipe de esa responsabilidad. Además, la escuela debe promover el interés en el niño por aprender y desarrollar competencias que vayan más allá de simples habilidades, para así enfrentar las situaciones diarias, en base al conocimiento, la habilidad y la capacidad de valorar las consecuencias.

Un elemento curricular nuevo son los descriptores de logro, que definen lo que debe demostrar el estudiante al terminar un período escolar y se llaman estándares curriculares. Se organizan en cuatro períodos: preescolar; de primero a tercer grado de primaria; de cuarto a sexto grado de primaria; y la educación secundaria. Son un referente para diseñar instrumentos externos que permitan evaluar al estudiante.

Los aprendizajes esperados resumen aquéllo que se espera aprenda el educando o desarrolle durante una actividad, sesión o proyecto. Son en concreto, a lo que se pretende llegar y significan un referente para la evaluación y la planificación.

Al respecto, Torres y Vargas (2010), en su texto *“Competencias en Educación, ¿Lo idóneo para un país como México?”*, expone lo equivocado que estaría el currículo y el nuevo modelo educativo si lo que se pretende es que todos los niños que egresen de la escuela cumplan con un único y estandarizado perfil, pues no todos tienen los mismos intereses, viven en diferentes contextos y el mosaico cultural es muy amplio, lo que muy probablemente originaría más problemas de los que hay, pues aquellos estudiantes que no vayan encajando con el perfil desertarían o simplemente quedarían excluidos ya que serían calificados como incompetentes.

Por último, destacar el papel de la lectura como práctica que promueva el interés por seguir aprendiendo, y de hecho, existen los estándares de lectura que se implementaron de acuerdo al modelo educativo que propone la OCDE. En dichos estándares se maneja la velocidad, comprensión y fluidez. La velocidad se refiere al número de palabras por minuto (hay cuatro niveles de acuerdo al resultado); para la comprensión se hacen cuatro

preguntas sobre la lectura realizada; en la fluidez se valora la habilidad con la que lee el estudiante en voz alta.

### **3. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**

Siempre ha sido importante saber qué se va a hacer de manera específica en el aula de clases, aunque actualmente se hace énfasis con la Reforma Educativa en la importancia de la planificación por parte del docente, organizando actividades, partiendo de los aprendizajes esperados, promoviendo un aprendizaje colaborativo y proporcionando evidencias de desempeño. Estos aspectos están plasmados en el Plan y Programas de Estudios 2011, además de otros que a continuación se presentan.

Al individuo por naturaleza le gusta tener un panorama de cada situación en la que estará inmersa o de la cual será partícipe. Con la Reforma 2011 se hace incapié en la creación de ambientes de aprendizaje, es decir, un espacio donde haya todos los elementos necesarios para el desarrollo de aprendizajes y competencias. En relación con este aspecto se maneja que al iniciar un proyecto o actividad los aprendizajes esperados estén bien claros, además de la importancia de trabajar con materiales impresos, audiovisuales y digitales.

Se promueve además el trabajo colaborativo, con el propósito de construir aprendizajes en conjunto o en colectivo. Este trabajo debe tener ciertas características: metas comunes; compartir o intercambiar recursos e ideas; y desarrollar responsabilidades entre los participantes.

También se remarca la importancia que ha tenido la evaluación, y aunque hay evaluaciones externas dirigidas a los estudiantes, es en el maestro, en quien recae la mayor responsabilidad, pues está con el grupo a lo largo del ciclo escolar. La evaluación debe apoyarse en evidencias, y posteriormente emitir juicios y promover una retroalimentación. Además puede ser diagnóstica (al inicio del ciclo escolar y reconocer así saberes previos), formativa (se lleva a cabo a lo largo del proceso educativo) o

sumativa (sirve para lograr la acreditación y solo se aplica en primaria y secundaria, pues en preescolar el educando es promovido solo por haber cursado).

Finalmente, referente a los proyectos como característica de la asignatura de español, Díaz (2005), maneja que un proyecto debe partir de los intereses, necesidades o dudas del niño y que sean ellos quienes esquematicen el plan de trabajo. En cambio, los proyectos planteados en el Libro de Texto de Primaria presentan ya el orden de las actividades, lo cual puede ser complementado a través de Pedagogía por Proyectos, estrategia utilizada durante la intervención. Además, algunas características que deben poseer los proyectos situados de acuerdo con algunos teóricos son actividades propositivas y auténticas (Posner, 2004) citado en (Díaz, 2005), o una planeación cooperativa y negociada entre los actores (Díaz, 2005).

Después de haberse abordado en este capítulo las características de la educación básica actual, se explica en el siguiente capítulo cómo inició el trabajo con los estudiantes, atendiendo todo lo expuesto anteriormente y los referentes metodológicos necesarios para la intervención.

## **II. EL BIG BANG DE LA LENGUA ORAL FORMAL: CONVERSACIÓN ORGANIZADA Y EXPOSICIÓN**

Todo acontecimiento tiene antecedentes y un origen. Aquí se presenta el proceso del diagnóstico específico que permitió dar surgimiento a la intervención en el aula, a partir del planteamiento del problema y la delimitación de la temática a abordar: la conversación y la exposición como estrategias para la práctica de la lengua oral formal. En dicho diagnóstico se emplearon técnicas e instrumentos, los cuales arrojaron resultados que a su vez permitieron establecer preguntas de indagación y supuestos de acción. Además se abordan las características del enfoque biográfico-narrativo, que corresponde al referente metodológico, el cual sirvió para narrar e interpretar lo realizado durante los proyectos.

### **A. Poniendo bardas a la problemática**

El desarrollo de nuestras vidas sería muy complejo y tendría poco sentido sin un lenguaje que nos permitiera comunicarnos y expresarnos. Y es mediante el uso de nuestra lengua, el español, que se logra la comunicación (principalmente oral), entre profesores, estudiantes y padres de familia. Nadie tiene duda de la relevancia de dicha área en el contexto educativo, sin embargo, es necesario tener ideas claras en cuanto a cómo promover su aprendizaje. Pero a pesar de la relevancia de la lengua oral en la escuela y en la vida, está la dificultad para ser competentes en dicho campo, además de que regularmente no se cuenta con bases teóricas, por lo que es importante dar respuesta a tal problemática (Calsamiglia, 2002).

Es por ello que el papel docente tiene un gran impacto educativo y social, lo cual se corrobora con lo expresado por los profesores durante el diagnóstico, quienes además hacen alusión a que es esencial orientar y guiar al estudiante en la mejora del uso de la lengua, sea escrita u oral. No obstante, aunque se reconoce la importancia de la lengua existe un problema: que pocas veces el profesor tiene oportunidad de compartir experiencias pedagógicas con sus compañeros y así enriquecer la práctica docente,

además de que las situaciones comunicativas orales son pocas u ocasionales, de ahí que cobre relevancia la intervención llevada a cabo.

Dichas situaciones comunicativas deben caracterizarse por ser más formales y elaboradas que las cotidianas, en las cuales los estudiantes y el individuo suelen desenvolverse habitualmente. Por tal motivo, el profesor debe reconocer qué estrategias pueden favorecer la práctica de la lengua oral formal, pues es lo que le corresponde a la escuela.

En la intervención realizada, las estrategias que se desarrollaron fueron la conversación organizada y la exposición. Tales estrategias buscaron incidir en algunos de los resultados obtenidos durante el diagnóstico, como el hecho de que la asignatura de *español* era la menos preferida por los estudiantes, a pesar de que sí les gustaba participar en situaciones comunicativas orales. Probablemente la falla estaba en que las situaciones promovidas no eran lo suficientemente atractivas.

Otro aspecto que se buscó revertir con la práctica de la lengua oral formal, es que ocasionalmente los estudiantes no expresaban comentarios, participaciones o argumentos lo suficientemente relacionados con el tema o actividad. Y a partir de estrategias como las empleadas durante la intervención, tuvieron la oportunidad de investigar, leer, compartir, retroalimentar e incluso evaluarse. Se trató básicamente de enseñar, es decir, permitirle al estudiante acceder a formas de hablar adecuadas, haciendo uso de un léxico apropiado y específico, empleo de conectores y empleo de un discurso de acuerdo a la situación (Nussbaum y Tusón, 2002).

## **1. El epicentro del diagnóstico**

Para identificar el problema, el diagnóstico se desarrolló en la Escuela Primaria “Vicente Lombardo Toledano” y su contexto comunitario. La institución corresponde al turno matutino y se ubica en la delegación Gustavo A. Madero de la ciudad de México, con un horario regular de 8:00 a 12:30 hrs.



La delegación se ubica al noreste de la ciudad de México y cuenta con 1,185,772 habitantes, lo cual muestra que es una de las más pobladas si la comparamos con la totalidad de habitantes de dicha ciudad que es de 8,851,080 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010). La delegación cuenta con 225 tianguis, lo cual también representa una gran cantidad respecto a la totalidad de la cd. de México, que es de 1,415 de acuerdo al INEGI (2010), lo cual se menciona ya que en las colonias circunvecinas de la Ampliación Benito Juárez hay muchos tianguis, aspecto que representa un referente del contexto.

La zona a la que pertenece la escuela primaria se conoce como *Cuautepec*, que se divide en Barrio Alto y Barrio Bajo, siendo esta última específicamente a la que pertenece la primaria. Cuautepec se deriva de Cuau (águila) y Tepec (cerro), por lo que significa *Cerro del águila*.

La institución tiene un total de dieciocho grupos, tres por cada grado. Además de los dieciocho maestros frente a grupo se contó con la presencia de la directora, la secretaria, tres profesores Asesor Técnico Pedagógico (ATP), dos profesoras de Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), hoy llamada Unidad de Educación Especial e Inclusión (UDEEI), una psicóloga, una trabajadora social, dos maestros de educación física y cuatro personas de limpieza.

La escuela es pequeña y cuenta con un edificio principal donde se ubican las dieciocho aulas. En otro edificio más pequeño está la dirección escolar (en la planta baja), y arriba el aula digital, además del cubículo de USAER y una pequeña bodega. Los salones recibieron cambio de lozeta y además la escuela fue pintada de forma completa. Hay un patio principal y otro más pequeño a un costado del mismo. El grupo donde se desarrolló específicamente el diagnóstico fue el 2° C y estaba ubicado en el primer piso, en el salón número siete.

Los estudiantes del grupo tenían entre siete y ocho años de edad. En su gran mayoría pertenecen a la colonia donde se ubica la escuela, aunque algunos son procedentes de

colonias aledañas. Los profesores en su totalidad no pertenecen a la colonia donde se ubica el centro escolar.

En el grupo diez estudiantes contaban con algún hermano(a) en la institución y según los datos arrojados por las fichas pedagógicas (más adelante se abordan estas fichas), dieciocho integrantes del grupo vivían con el padre y la madre, dos vivían sólo con la madre pues sus padres estaban divorciados, cinco contaban sólo con la figura materna y una niña vivía con sus tíos al ya no vivir sus padres.

Los estudiantes de la escuela primaria y en específico los del grupo que se atendió asistían de forma regular a clases. Hay quienes no recibían el apoyo necesario en casa con respecto a realizar tareas y acompañamiento del proceso educativo y otros se veían influenciados por la comunidad o su contexto, por ejemplo el vocabulario utilizado, cortes de pelo, hábitos de higiene y vestimenta.

De acuerdo al cuestionario realizado a los profesores que tienen grupo: ocho profesores asistieron a algún curso de actualización en el ciclo escolar anterior (2010-2011), mientras que diez profesores no lo hicieron.

Los padres de familia tenían entre 26 y 47 años de edad y aunque había familias en las que sólo el papá desempeñaba actividades laborales, había otras en las que tanto la figura materna como paterna desempeñaban tales actividades. Con base en las fichas pedagógicas aplicadas a los estudiantes se obtuvo que aproximadamente el setenta por ciento de las madres de familia se dedicaban solo al hogar. Los padres de la escuela participaban en actividades de educación vial (cerrar la calle afuera de la escuela, con el fin de evitar accidentes con los autos), repartición de los desayunos escolares, ayuda para la organización de las festividades y el pintado de espacios escolares.

## **2. Cómo, dónde y cuándo**

El diagnóstico específico que se presenta fue atendido con elementos del método investigación-acción, de Álvarez-Gayou (2003), el cual se refiere a investigar a partir del

uso de diferentes instrumentos y poder así analizar y mejorar la práctica pedagógica. Para elegir a los estudiantes se implementó el *Muestreo casual o incidental*, en el cual el investigador selecciona de forma directa o intencional a los participantes o investigados, según Austin (2005). Con base en lo anterior se determinó que los investigados fueran todos los estudiantes del grupo segundo C de la Escuela Primaria “Vicente Lombardo Toledano”, pues es el grupo que se tuvo a cargo.

En dicho grupo habían veintiseis integrantes: trece niñas y trece niños. Se aplicaron a los participantes diversas técnicas para detectar el problema, basadas en la investigación cualitativa. El término técnica se entiende igual que método, es decir, las técnicas o métodos son los medios y formas que utiliza el investigador cualitativo con el fin de obtener información (Álvarez-Gayou, 2003).

Las técnicas se aplicaron durante las dos primeras semanas del ciclo escolar 2011-2012, y dichas técnicas fueron la observación, la entrevista, el diario de campo, además de fichas pedagógicas y encuestas a miembros de la comunidad. Los estudiantes fueron los principales participantes, de los cuales se habla a continuación.

#### **a. Los estudiantes**

Es muy común que el profesor observe a los miembros del grupo, aunque en este caso la técnica que se utilizó fue más estructurada: observación directa. La técnica de observación va más allá de una simple o cotidiana observación, pues desde el punto de vista cualitativo debe ser sistemática y propositiva (Álvarez-Gayou, 2003).

En dicha observación se empleó la modalidad de participante completo, la cual se refiere a cuando el investigador forma parte del grupo investigado, en conformidad con Buffor Junker citado en (Álvarez Gayou, 2003).

En la figura 1, se aprecia el primer instrumento con los aspectos que guiaron la observación en los niños. No obstante, se apreció de forma general el desempeño mostrado por ellos en las diferentes situaciones comunicativas.

**Figura 1. Aspectos para la observación de los estudiantes.**

- 1.- El grado de participación o involucramiento de los educandos.
- 2.- Respetan turnos al participar.
- 3.- Lo que expresan se relaciona con el tema o no.
- 4.- Dificultad para atender el tema o actividad que se esté realizando.
- 5.- El interés mostrado en actividades donde se expresan oralmente.
- 6.- Qué tan claros y precisos son sus comentarios.
- 7.- Actividades como debates o exposiciones orales.

A partir de la observación hecha se explica a continuación lo que se apreció en cada uno de los aspectos que sirvieron de guía. Se observó que existía una participación adecuada en la mayoría de los niños, aunque hubo quienes (cuatro aproximadamente), rara vez exponían comentarios, respuestas o dudas, posiblemente por temor a evidenciar que no entendieron, por timidez o no pusieron la atención suficiente, por lo que fue importante motivar el deseo o interés en esos estudiantes para participar.

En cuanto al respeto de turnos para participar es un aspecto que algunos niños no atendían desde el ciclo anterior (como docente se tuvo este grupo en 1° y 2° grado), pues a pesar de que se les concientizaba y conocían la norma, no la respetaban.

Durante el desarrollo de los contenidos y actividades externaban cuestionamientos, dudas o comentarios, los cuales de manera generalizada iban acorde a lo que se estaba abordando, aunque ocasionalmente expresaban ideas no muy relacionadas.

A pesar de que los contenidos de Matemáticas suelen ser los más difíciles de entender o asimilar, era la asignatura de mayor agrado entre los niños. Las explicaciones no eran tan reiteradas pues lograban captar las ideas rápidamente, aunque como era natural había quienes debido a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje necesitaban mayor apoyo para las diferentes actividades.

Finalmente en lo que respecta a la observación, los estudiantes mostraban gran interés en actividades donde se comunicaban oralmente, fuera de manera individual o por equipos, lo cual debía explotarse al máximo.

El diario de campo fue un instrumento que complementó la observación, en el cual se registraron los detalles ocurridos durante la aplicación de los otros instrumentos a lo largo del diagnóstico específico. En la figura 2, se aprecia un fragmento de lo registrado, mostrándose los datos considerados: investigador, nombre de la actividad, fecha y las observaciones hechas.

**Figura 2. Diario de campo.**

NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Armando León Martínez		
ACTIVIDAD	FECHA	OBSERVACIONES
Entrevista con carácter semiestructurada a los estudiantes del grupo segundo C de la Escuela Primaria "Vicente Lombardo Toledano"	24 de Agosto de 2011	Antes de aplicarse esta técnica se les comentó en qué consistía la actividad, iba a ser una entrevista o plática en la que iban a comentar lo que les gustaba, les interesa, la escuela, la familia. Se organizó al grupo en un semicírculo de forma que todos se vieran cara a cara. El grupo estaba entusiasmado porque estaban siendo grabados y constantemente saludaban a la cámara. No estuvieron muy tranquilos durante la actividad y sí ocurrían distracciones, atribuidas probablemente a que se aburrían un poco mientras sus compañeros participaban. Las preguntas de guía eran con quién vivían en su casa, cómo era su relación con sus familiares, qué hacían en las tardes. Qué les gusta hacer y qué no en el salón, así como el gusto por la lectura.

Después del diario de campo se debe mencionar la entrevista, como otra técnica utilizada durante el diagnóstico específico, que de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), es algo más que una conversación simple, pues debe estar estructurada y también debe tener un propósito, el cual fue conocer el mundo de vida de los participantes, sus ideas con respecto a su familia, su escuela, sus amigos y su trabajo dentro del aula de clases.

En la figura 3, se presentan las preguntas que guiaron la entrevista oral a estudiantes, la cual debía cumplir con ciertos elementos: centrarse en el entrevistado, buscar descripciones, propiciar un ambiente para expresarse libremente y entender y conocer a los entrevistados desde su propio mundo. Fue la técnica que más dificultades originó, pues fue complicado mantener la atención de los estudiantes, debido a su dispersión constante y más conforme el tiempo transcurría. A pesar de que se quiso hacer de manera ágil para no provocar la falta de atención, no se logró del todo, ya que se tuvo que escuchar las respuestas de todos.

**Figura 3. Cuestionario para la entrevista oral.**

- 1.- ¿Con quién vives en tu casa?
- 2.- ¿Cómo es la relación con tus papás y hermanos?
- 3.- ¿Quién te ayuda a realizar tus tareas?
- 4.- ¿Qué sueles hacer en las tardes?
- 5.- ¿Qué actividades te gusta hacer en el salón de clases?
- 6.- ¿Qué actividades no te gusta hacer en el salón de clases?
- 7.- ¿Te gusta la lectura?
- 8.- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

El análisis de la entrevista oral arrojó que las mamás son quienes en su mayoría ayudan a los estudiantes a realizar sus tareas. Sólo dos niñas dijeron no recibir ayuda de alguien y tres estudiantes dijeron recibir ayuda de sus hermanos o tíos. Expresaron en su mayoría tener una buena relación con sus padres, aunque hubo varios que comentaron no llevarse bien con sus hermanos o hermanas, aludiendo a razones como que los molestaban o peleaban por los juguetes y la ropa.

Por último, referente a la técnica de la entrevista oral se debe exponer que casi todos expresaron un gusto por asistir a la escuela o trabajar en el aula, ya que sólo dos niños expresaron lo opuesto: a una niña porque la molestaban y el otro niño expuso que simplemente no le gustaba. Por otra parte, la mayoría del grupo expresó que lo más agradable de la escuela era el recreo y Educación Física.

Aunadas a las técnicas ya mencionadas, se utilizó con los educandos la entrevista de forma escrita, la cual consistió en hacerle preguntas a las personas involucradas en la investigación. En la figura 4, se muestra un ejemplo del cuestionario como instrumento utilizado, el cual fue de carácter abierto ya que sus preguntas fueron de ese tipo, porque de haber sido de preguntas cerradas no hubiera correspondido a la investigación cualitativa, (Álvarez-Gayou, 2003).

Figura 4. Transcripción de un cuestionario aplicado a los estudiantes del grupo.

**Nombre del estudiante:** Viridiana Sánchez Ruiz.

1.- ¿Qué asignatura te gusta más? Matemáticas  
¿Por qué? te enseñan sumas y restas

2.- ¿Qué asignatura te gusta menos? Cívica  
¿Por qué? te dejan a veces los platos de la comida

3.- ¿En tu casa hay cuentos? Sí                      4.- ¿En tu casa hay enciclopedias? Sí

5.- ¿En tu casa hay revistas? Sí

6.- ¿Cuando haces exposiciones te resulta difícil? A veces  
¿Por qué? a veces no me las aprendo

7.- ¿Sabes o puedes dialogar con tus compañeros? Sí  
¿Por qué? luego sacamos buenas ideas

8.- ¿Prefieres el trabajo por equipos o individual? por equipos

9.- ¿Te gusta participar en el salón, dando alguna opinión o comentando alguna idea? Sí  
¿Por qué? a veces el maestro escoge nuestras ideas

10.- ¿Es difícil o fácil participar en el salón, dando alguna opinión o comentando alguna idea?  
Fácil ¿Por qué? se un poco de todo

11.- ¿Te consideras un niño(a) serio o platicador? A veces serio y a veces platicador

12.- ¿En tu casa platicas mucho, regular o poco con tu familia? Mucho  
¿Por qué? todo los días les cuento lo que me paso

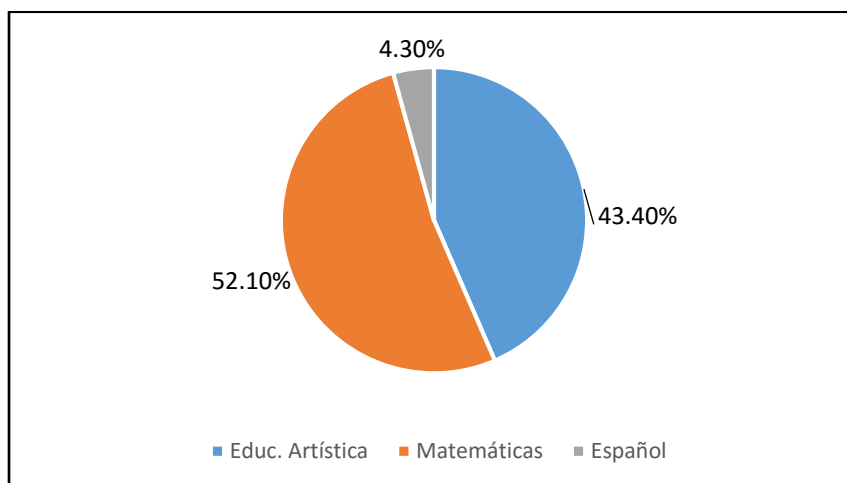
13.- ¿Qué actividades te gusta realizar en el salón, en las cuales te expreses o hables ante tus compañeros? Una exposición y un trabajo en equipo

14.- ¿Sueles poner atención a las indicaciones y explicaciones? A veces  
¿Por qué? a veces boy al baño y me pierdo de lo que explico el maestro

15.- ¿Te es difícil contestar las preguntas del maestro sobre algún tema o actividad? A veces  
¿Por qué? Casinoce

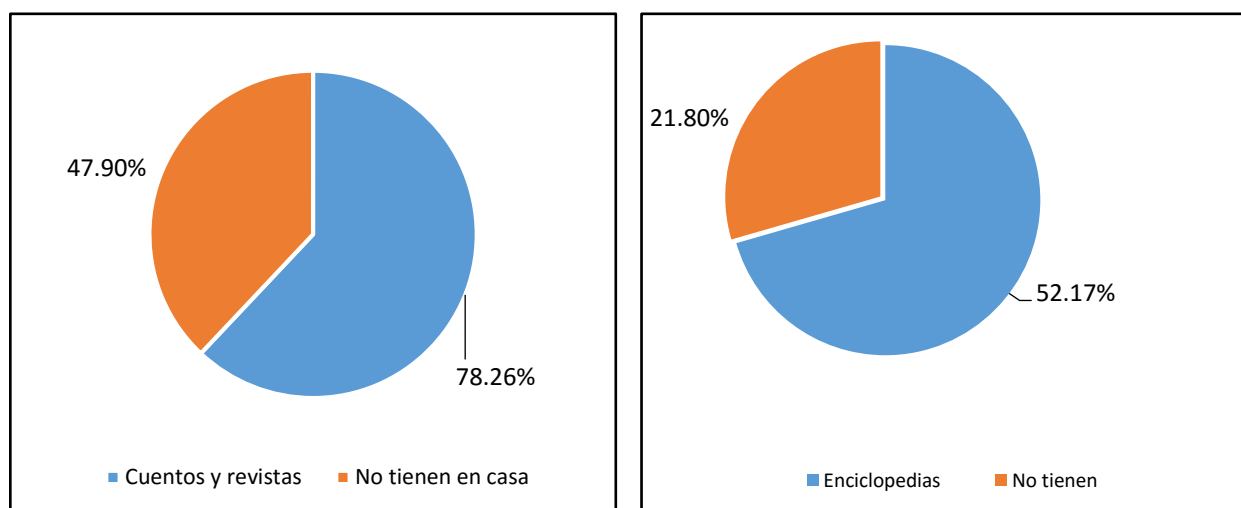
Las respuestas originadas tras la aplicación de la técnica anterior, fueron analizadas y los resultados se muestran a continuación en gráficas. En la figura 5 se aprecia que las asignaturas preferidas por los educandos son Educación Artística (10 niños, equivalente al 43.40 %) y Matemáticas (12 niños, equivalente al 52.10 %).

**Figura 5. Gráfica de las asignaturas preferidas por los niños del grupo.**



Otro resultado fue que 18 de los 23 niños cuestionados (78.2 %) tienen cuentos y revistas en sus casas, mientras que sólo 12 (52.17 %) dijeron tener enciclopedias, contra 11 que dijeron no tener, lo cual se refleja en la figura 6.

**Figura 6. Gráfica sobre los libros que tienen los niños en casa.**

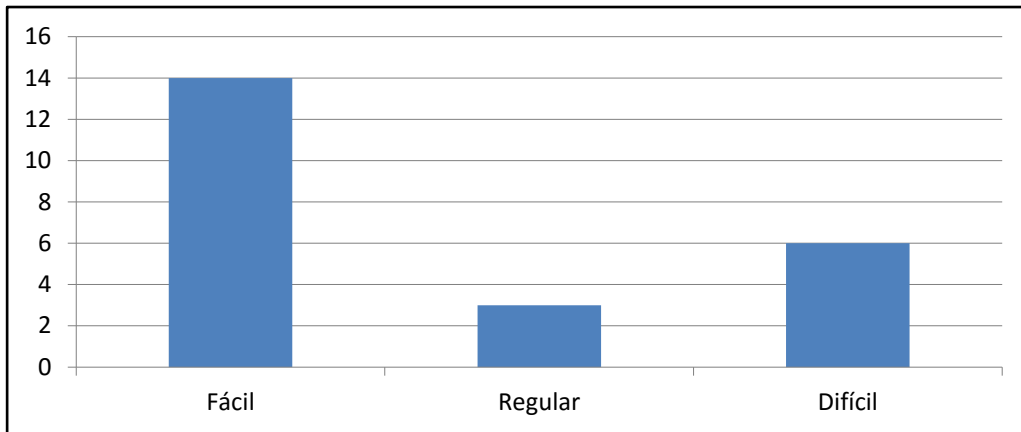


De igual manera, a partir de la entrevista escrita resultó que poco más de la mitad del grupo (14 integrantes) expresó serles fácil realizar las exposiciones, a 3 les parecía regular y a 6 les resultaba difícil. Los primeros argumentaron que es rápido, fácil de aprenderse, divertido, hablas poco y que les gusta. Los que dijeron que es difícil



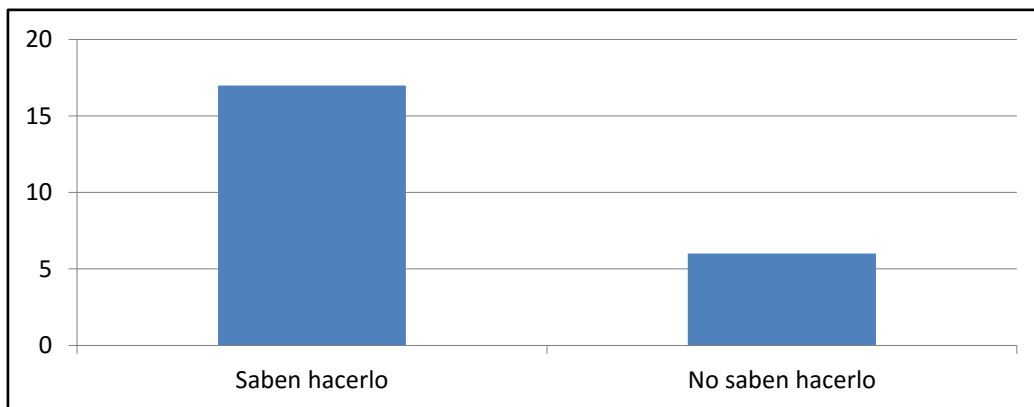
expusieron tener que investigar y leer mucho para aprendérselo. Tales resultados se presentan en la figura 7.

**Figura 7. Gráfica sobre cómo resulta a los niños realizar exposiciones.**



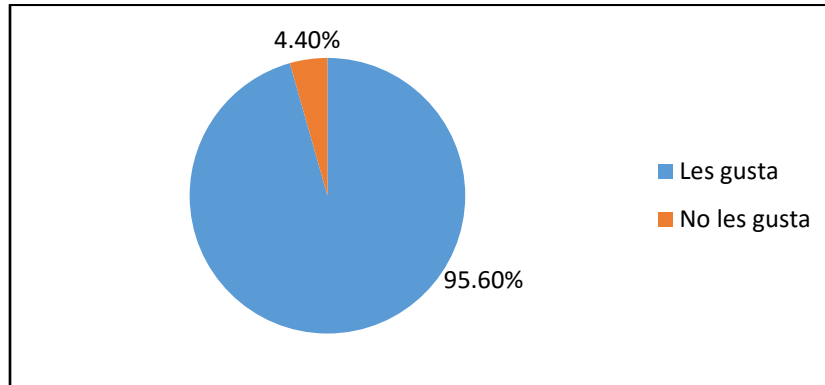
Un resultado más fue que 17 estudiantes expresaron que les es fácil dialogar con sus compañeros, atribuyéndolo a que pueden llegar a acuerdos, platican, escuchan y dan soluciones, mientras que 6 dijeron que es difícil dialogar, ya que se batalla mucho, pelean o no saben. Esto se presenta en la figura 8.

**Figura 8. Gráfica sobre cómo dialogan los estudiantes.**



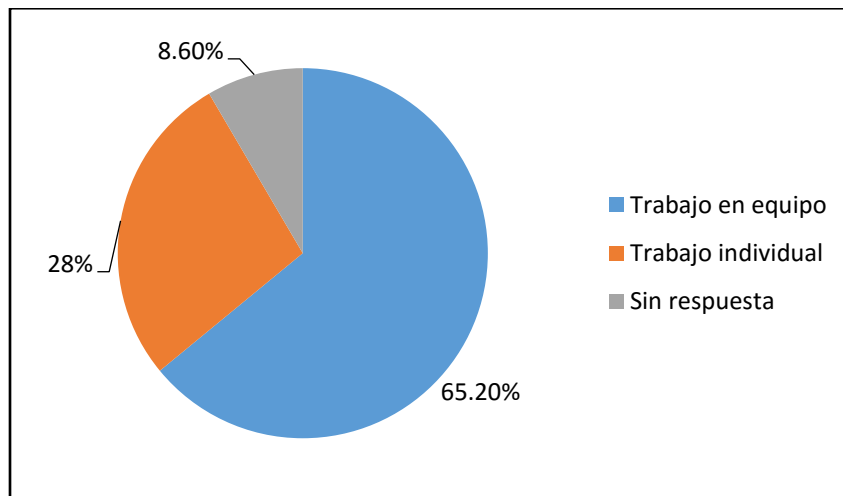
De los estudiantes cuestionados se obtuvo también que a 22 (95.6 %) de ellos les gustaba participar en el salón de clases y a 1 (4.4 %) no. Expresaron que así pueden dar su opinión, comentan lo que saben, les gusta, es divertido y es fácil. Tal análisis se aprecia en la figura 9.

**Figura 9. Gráfica sobre el gusto por participar en clase.**



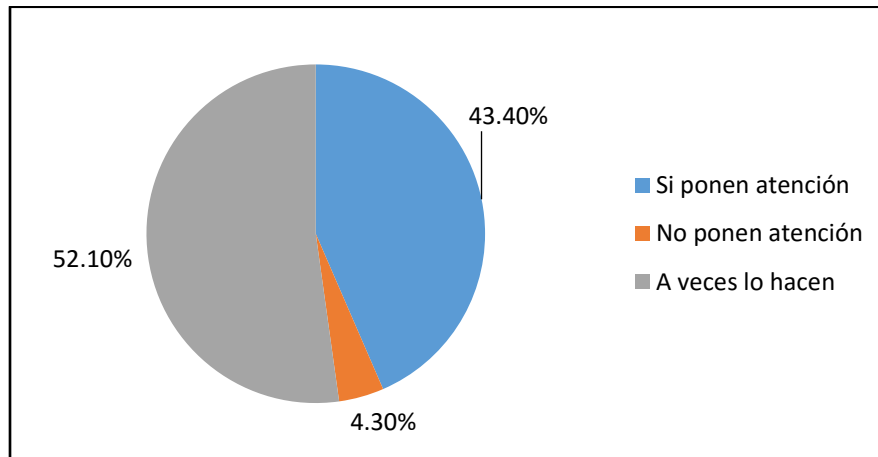
Siguiendo con los resultados, 15 miembros del grupo (65.2 %) preferían el trabajo por equipos, 6 (28 %) preferían el individual y 2 (8.6 %) no dieron una respuesta clara. Tales resultados se exponen en la figura 10.

**Figuar 10. Gráfica sobre el tipo de trabajo que prefieren.**



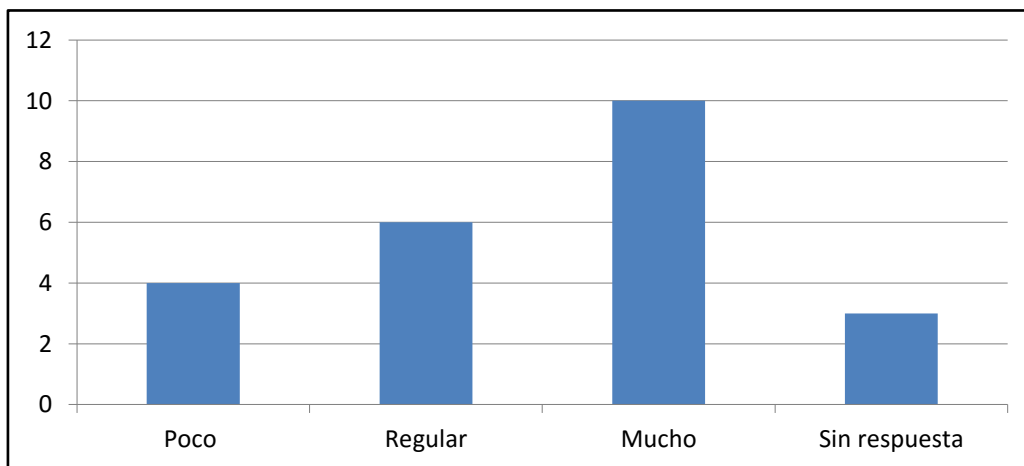
Al preguntárseles sobre si ponen atención a las indicaciones y explicaciones, diez niños (43.4 %) expusieron que sí porque de esa manera sacan buenas calificaciones y saben lo que tienen que hacer; una niña (4.3 %) dijo que no pone atención; doce estudiantes (52.1 %) dijeron que sólo a veces lo hacen, argumentando que platican, juegan y se distraen. Dichos resultados son mostrados en la figura 11.

**Figura 11. Gráfica sobre si los estudiantes atienden indicaciones y explicaciones.**



Finalmente, sobre la pregunta de si platican en casa con su familia, diez dijeron que lo hacían mucho ya que les gusta, es interesante y están sus papás en casa; seis lo hacían de forma regular ya que no se llevan bien o en ocasiones no están sus papás; y cuatro lo hacían poco porque sus papás trabajan, no están o llevan prisa. Tal interpretación es mostrada en la figura 12.

**Figura 12. Gráfica sobre el tiempo que platican con su familia en casa.**



Además de las técnicas referentes a la observación, entrevista y diario de campo, que son propuestas por Álvarez-Gayou (2003), y que fueron ya presentadas se utilizó una técnica más: fichas pedagógicas, las cuales fueron contestadas por los padres de familia y niños.

La ficha pedagógica tuvo el propósito de recabar datos generales del niño y su familia, para así tener un mejor acercamiento al contexto social y familiar. Se registraron datos personales del estudiante, de los padres y de sus hermanos, información sobre los estudios del niño(a), su salud, sus intereses y una autoevaluación de su personalidad. En la figura 13 se presenta la 1ª página de una de las fichas pedagógicas contestadas por estudiantes y padres de familia. El instrumento completo se puede consultar en el Anexo 1.

**Figura 13. Ejemplo de una ficha pedagógica contestada por una estudiante.**

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p><b>ESCUELA PRIMARIA “VICENTE LOMBARDO TOLEDANO” TURNO MATUTINO C.C.T. 09DPR0895K GRUPO: 2° “C”</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 60%; text-align: center;"> <p><b>FICHA PEDAGÓGICA</b></p> </div> <p><b>FECHA:</b> <u>1 de Septiembre de 2011</u></p> <p><b>I. DATOS PERSONALES</b></p> <p>1) Nombre: <u>Belky Obeeth Solís Jimenez</u></p> <p>2) Edad: <u>7</u> años, <u>5</u> meses.</p> <p>3) Tiempo que tienes viviendo en tu casa: <u>5</u> años, <u>6</u> meses.</p> <p>4) Lugar de nacimiento: <u>Distrito Federal</u></p> <p>5) Fecha de nacimiento: <u>24 de Marzo del 2004</u></p> <p>6) Vive tu padre: Sí ( * ), edad: <u>43</u>. Ocupación: <u>comerciante</u> NO ( ), ¿Qué edad tenía al morir él? _____</p> <p>7) Vive tu madre: SI ( * ), edad: <u>31</u>. Ocupación: <u>Hogar</u> NO ( ), qué edad tenía al morir ella? _____</p> <p>8) Tus padres están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Casados (o lo estuvieron en caso de haber fallecido alguno o ambos) ( )</li> <li>- Separados o divorciados ( ). ¿qué edad tenías al ocurrir la separación?</li> <li>- Unión libre ( * )</li> </ul> <p>9) ¿Con quién vives?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Padre y madre ( * )</li> <li>- Padrastro y madre ( )</li> <li>- Padre y madrastra ( )</li> <li>- Padre ( )</li> <li>- Madre ( )</li> <li>- A veces con el padre y a veces con la madre, por separado ( )</li> <li>- Otros, ¿quién o quiénes? _____ ( )</li> </ul>
---

Tras haber presentado las técnicas utilizadas y aplicadas a los estudiantes, las cuales permitieron obtener más información de ellos en el ámbito escolar y familiar, ahora se expone aquella que sirvió para trabajar con los profesores.

## **b. Los profesores**

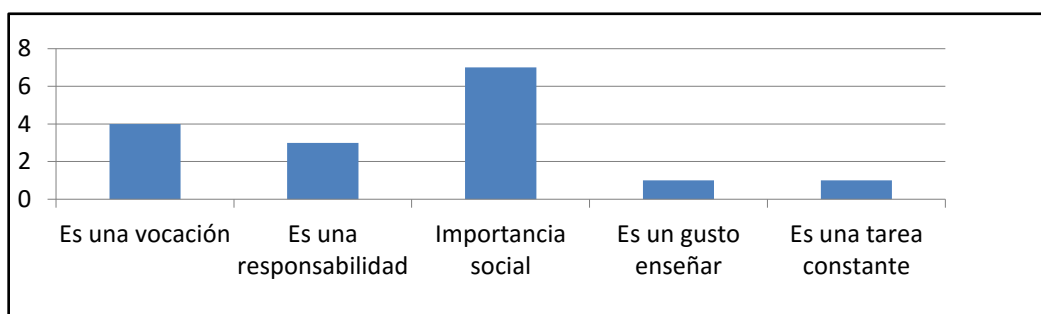
Se utilizó un cuestionario, aplicado a los diecisiete profesores que tenían grupo a su cargo en la primaria “Vicente Lombardo Toledano”, con el fin de conocer su postura respecto a la labor docente, los estudiantes y la lengua oral. En la figura 14 se presenta la parte inicial de un ejemplo de las entrevistas escritas aplicadas a dichos profesores. El instrumento completo se puede apreciar en el Anexo 2.

**Figura 14. Ejemplo de cuestionario aplicado a los profesores de la escuela.**

<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA</b>	
<b>FECHA:</b> _____	<b>GRADO QUE IMPARTE:</b> _____
1.- ¿Qué importancia tiene para usted ser profesor?	<u>Más que importancia para mi es un compromiso y vocación por esta profesión</u>
2.- ¿Qué asignatura se le facilita impartir y porqué?	<u>En general no me genera valga la redundancia problema alguno las asignaturas que imparto me gusta trabajar con todas.</u>
3.- ¿Qué asignatura representa mayor dificultad para usted impartir y porqué?	<u>No es que me represente problemas, pero historia es donde veo más debilidades en mis alumnos</u>
4.- ¿Asistió a algún curso de actualización en el último año? ¿Cuál?	<u>No</u>
5.- ¿Cuál es la competencia comunicativa con mayor prioridad en la planeación de sus clases?	<u>Expresión escrita</u>
6.- ¿Cómo concibe el desarrollo de la expresión oral en el aula de clases?	<u>Permito que todos mis alumnos den sus opiniones y confrontamos puntos de vista.</u>
7.- ¿Cuál considera que es la mayor dificultad en torno a la lectura y escritura?	<u>No les gusta leer por esa razón no hay comprensión, ya que solo decodifican, en la escritura son muy escasos en contenido los textos que producen.</u>

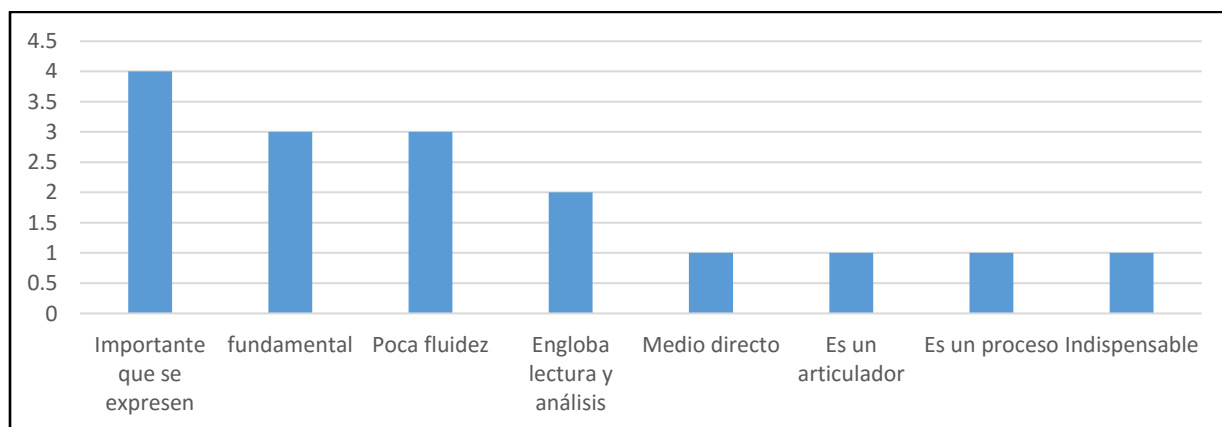
El cuestionario expuesto contó con dieciocho preguntas de carácter abierto y se enfocó en aspectos como la enseñanza, la profesionalización, la lengua, las competencias comunicativas y las prácticas en torno a la oralidad. En la aplicación de dicho cuestionario apoyaron dieciseis de los diecisiete maestros frente a grupo. Los resultados obtenidos son presentados a continuación a través de gráficas. Sobre la importancia de ser profesor los maestros expusieron: es una tarea que requiere constancia y dedicación, es grato enseñar, implica una gran responsabilidad o que representa una satisfacción. Tales respuestas se presentan en la figura 15.

**Figura 15. Gráfica sobre la importancia de ser profesor.**



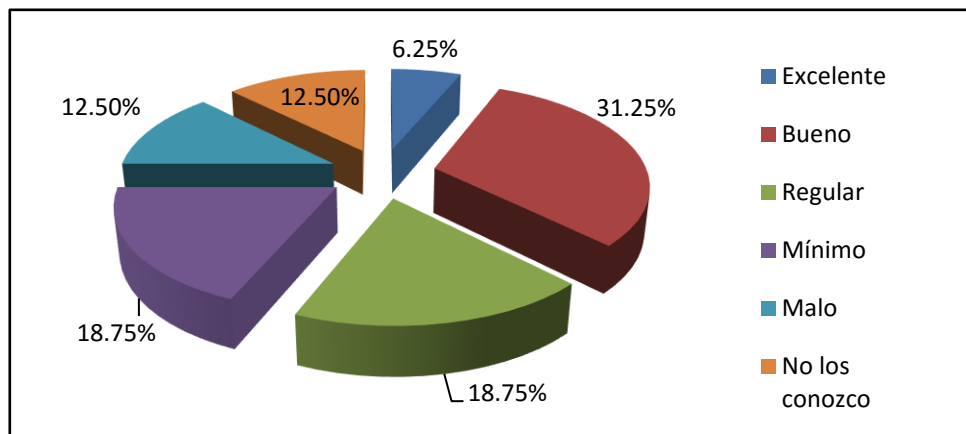
Otro aspecto que se cuestionó a los profesores fue su percepción acerca de la expresión oral y sus respuestas fueron interesantes. Mencionaron entre otras cosas que es parte del medio, es un proceso, articula todo el ámbito educativo o que es indispensable para el desarrollo de competencias. En la figura 16 se detallan las respuestas de los profesores.

**Figura 16. Percepción de los docentes acerca de la expresión oral.**



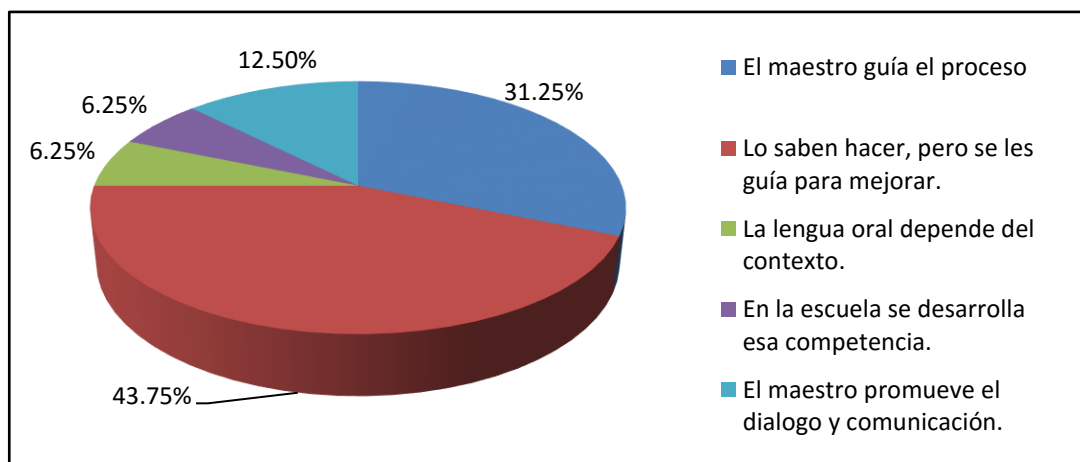
Continuando con los resultados de la entrevista a profesores y atendiendo a la relación de trabajo que debe haber con los padres de familia, se les preguntó cómo concibían el apoyo de esos actores educativos. Las opiniones variaron y los resultados se muestran en la figura 17.

**Figura 17. ¿Cómo perciben los maestros el apoyo de padres?**



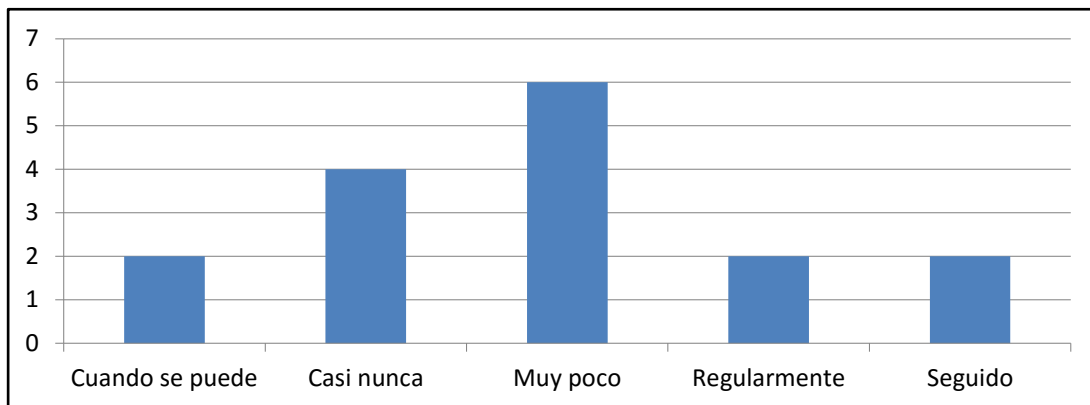
Tratando de enfatizar más en la lengua oral se les cuestionó sobre qué postura se inclinaban más, si por el hecho de que los estudiantes ya saben hablar y no se debe estimular ese aspecto; o si los maestros deben facilitar ese aprendizaje. Las opiniones fueron muy diversas y se exponen en la siguiente figura.

**Figura 18. ¿Los estudiantes saben hablar o los maestros facilitan ese aprendizaje?**



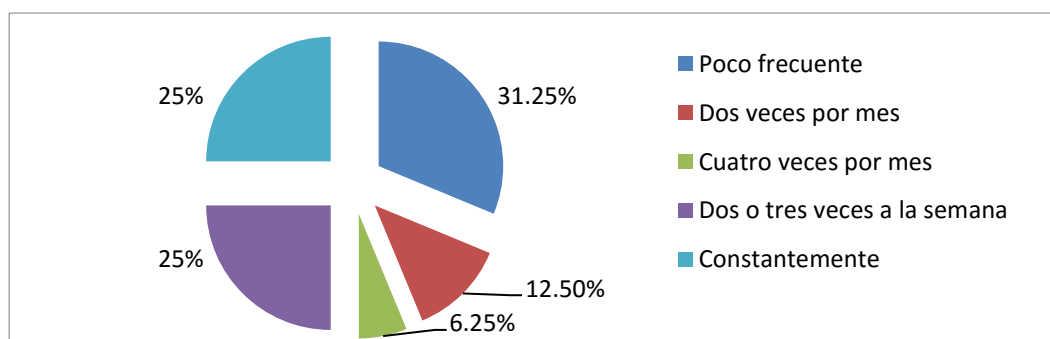
Siguiendo en la línea de obtener información sobre la comunicación, referente al intercambio de ideas y estrategias pedagógicas entre profesores, éstos expusieron en su mayoría que se lleva a cabo muy poco debido a los tiempos tan apretados del trabajo académico, lo cual se observa en la figura 19.

**Figura 19. Frecuencia con la que los maestros intercambian ideas o estrategias.**



También se buscó conocer a través de la entrevista escrita a profesores, qué tan seguido promovían situaciones comunicativas, tales como exposiciones, debates o escenificaciones en donde se desarrollara la lengua oral. La frecuencia en que lo hacían resultó muy variada y se presenta en la siguiente figura.

**Figura 20. Qué tanto promueven los profesores situaciones comunicativas.**

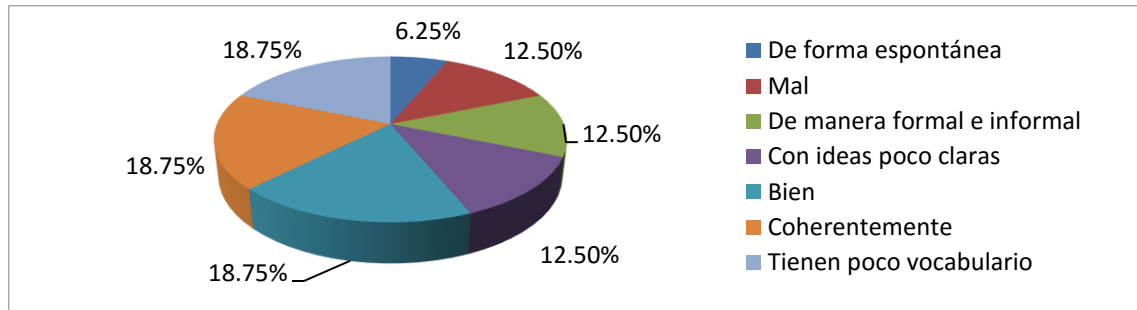


Para concluir lo analizado en la aplicación de la entrevista escrita a profesores se debe mencionar sobre la pregunta de cómo hablan o cómo se expresan los niños, a lo cual los docentes respondieron de la siguiente forma: uno dice que es de forma instantánea, dos maestros dicen que suele ser formal o informal. Hubo dos maestros que respondieron que dicha práctica es mala y otros dos que los estudiantes suelen exponer



ideas poco claras. Tres maestros manifestaron que la expresión de los educandos es buena, tres dijeron que es coherente y los tres restantes manifiestan que los niños suelen manejar poco vocabulario. Todo lo anterior nos habla de la gran diversidad tanto de los estudiantes, como de la forma en que conciben las prácticas o contenidos los maestros. Dichos resultados se exponen enseguida en la figura 21.

**Figura 21. De qué manera se expresan oralmente los estudiantes.**



### c. Los padres de familia

A los padres de familia también se les aplicó un cuestionario, con la finalidad de tener un panorama sobre la influencia que podrían tener sus estudios y actividades laborales y cotidianas en el aprendizaje de sus hijos, así como las situaciones comunicativas que pueden presentarse en casa. En la siguiente figura se expone el ejemplo de un cuestionario contestado por un padre de familia.

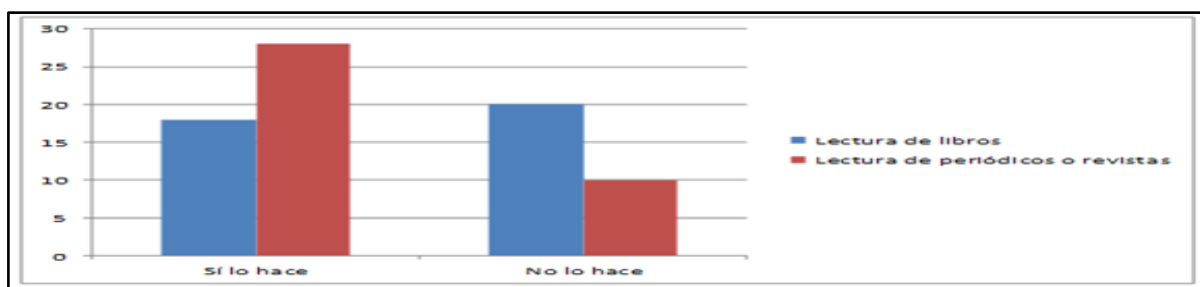
**Figura 22. Cuestionario aplicado por los estudiantes a padres de familia.**

**Hola mi nombre es: Oscar Daniel Carbajal Martínez ¿Puedo hacerle una entrevista?**

- 1.- ¿Cómo se llama? Maribel
- 2.- ¿Cuántos años tiene? 31
- 3.- ¿A qué se dedica? al hogar
- 4.- ¿En dónde trabaja? en la casa
- 5.- ¿Qué escolaridad tiene? secundaria
- 6.- ¿Qué música le gusta? de toda
- 7.- ¿Practica algún deporte? no ¿Cuál?
- 8.- ¿Lee libros? a veces ¿Cuáles ha leído? las 8 cosas para no fracasar
- 9.- ¿Lee el periódico o revistas? si ¿Cuáles? el gráfico
- 10.- ¿Qué actividades hace en sus tiempos libres? bicicleta

Con el análisis de las respuestas se arrojaron los siguientes datos: la mayoría de las madres de familia se dedican al hogar y los padres se dedican a actividades laborales como obrero, comerciante, chofer, policía o trabajo en fábricas. Muchos padres y madres en sus ratos libres lo que más hacen es ver la televisión, después estar con sus hijos o la familia, así como escuchar música y también salir a pasear. También se obtuvo que más de la mitad no leen libros, mientras que más de la mitad expusieron si leer, ya sea periódicos o revistas. Esto último se presenta en la siguiente figura.

**Figura 23. La lectura de padres de familia en casa.**



#### **d. Miembros de la comunidad.**

Para concluir con la aplicación de técnicas e instrumentos durante el diagnóstico se realizó una encuesta. Esta técnica consistió en que cada integrante del grupo 2° C de la escuela “Vicente Lombardo Toledano” encuestó a diez personas, sobre cuál era su ocupación laboral. Se realizó con la finalidad de reconocer más sobre el contexto comunitario donde se desarrolló el proyecto de intervención. Enseguida se muestra un ejemplo de las encuestas aplicadas por los niños a diez miembros de la comunidad.

**Figura 24. Encuesta hecha a miembros de la comunidad.**

<b>Lunes 29 de Agosto del 2011</b>	
<b>Levin Ariel Tapia Oros</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Ocupación</b>
1.- Teresa	Hogar
2.- Héctor	Comerciante
3.- Bulmaro	Obrero
4.- Marisela	Empleada doméstica
5.- Susana	Secretaria
6.- Clemente	Chef

7.- Esteban	Mensajero
8.- Lucia	Contadora
9.- Porfirio	Chofer
10.- Ana	Conserje

La tabla anterior muestra cómo de manera muy sencilla se logró saber más sobre el contexto laboral de la comunidad escolar.

### **e. Evaluación general**

Todos los resultados anteriores, obtenidos a partir del análisis e interpretación de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados, dan cuenta de que a los estudiantes les gusta participar en situaciones comunicativas orales, tanto en el salón de clases como en la casa con sus familiares, aunque en ocasiones no lo hagan adecuadamente a pesar de que lo consideran fácil. Dichas actividades orales son promovidas en apariencia por los profesores, pues lo consideran como una de las prácticas además de la escritura por supuesto, que conducirá a la adquisición de competencias comunicativas. Además, piensan que la escuela y el profesor son quienes deben guiar el proceso de adquisición de la lengua oral.

A pesar de que se realizan prácticas orales, tanto estudiantes como profesores identifican que las participaciones carecen de cierta estructura, organización, coherencia y que por lo general son participaciones orales espontáneas, no muy claras y faltas de comprensión del tema. Las causas se refieren a falta de atención, distracción o poca responsabilidad por parte del niño; falta de apoyo o tiempo por parte del padre; falta de tiempo para comentar experiencias pedagógicas; o poca sistematización de las actividades por parte de los profesores.

En lo que refiere a la conversación y la exposición, que son las estrategias propuestas para el desarrollo de la lengua oral, los niños expresan en su mayoría que es fácil o que saben hacerlo, aunque obviamente hay características que deben ser abordadas con miras al desarrollo de sus competencias.

Aunado a lo anterior, se tiene que en muchos casos la falta de material de lectura en casa y la ausencia de personas lectoras tanto en el hogar como en la escuela inciden para que el estudiante no lea. Además, el profesor pocas veces fomenta dicha cualidad, posiblemente porque desconoce cómo enfrentar las necesidades actuales de los estudiantes, específicamente en torno a la enseñanza de la lengua.

Es importante decir que se pudo apreciar en el grupo poco gusto por la asignatura de Español, por lo que se espera que con la intervención se modifique esa realidad, mediante situaciones que resulten significativas y gratas. Además se debe buscar mayor apoyo en casa, respecto a que los padres también fomenten la conversación de sus hijos, tanto de vivencias cotidianas como de las vivencias escolares principalmente.

En definitiva, el problema detectado en el diagnóstico específico y por ende abordado en la propuesta de intervención se refiere al tratamiento de la lengua oral, desde una perspectiva formal, o lo que algunos autores denominan situaciones comunicativas formales. No obstante, está claro que la lengua oral no puede ser abordada por separado o alejada de las demás habilidades o competencias de lengua, es decir, la lengua debe ser abordada en su conjunto.

Se reitera que la enseñanza de la lengua es un tema que debe ser favorecido y tratado por la escuela, pues tiene impacto en cualquier aspecto de la vida cotidiana y laboral. La concepción del profesor sobre cómo guiar el aprendizaje debe ser clara y concreta. Se trata básicamente de orientar la enseñanza de la lengua, de tal manera que el estudiante sepa hacer cosas con las palabras y que pueda abordar cualquier aspecto de la lengua en cualquier situación y contexto (Lomas, 2005).

### **3. Situación que se enfrenta en torno a la lengua oral**

Se expone en este apartado la expresión específica del problema referente a qué situación se enfrenta en torno a la lengua oral en un segundo grado, las preguntas de indagación a que da lugar y los supuestos.

### **a. Planteamiento del problema**

Las situaciones comunicativas escolares, extraescolares y familiares son insuficientes, esto ocasiona que se observe en los estudiantes de segundo grado falta de fluidez, pobreza léxica, poca habilidad para construir las oraciones, falta de habilidad para utilizar lenguaje de manera formal o informal de acuerdo al contexto, incapacidad para realizar intervenciones orales en formatos de interacción más complicadas, y problemas para interpretar y organizar lo que leen en ideas claras. Es evidente que existe poca estimulación y sistematización de las prácticas relacionadas con la expresión oral. Todo ello dificulta la participación exitosa de los niños en prácticas orales, cual sea el contexto y situación que se presente.

### **b. Preguntas de indagación**

- ¿Qué estrategia implementar para el desarrollo de la lengua oral formal en los estudiantes de segundo grado?
- ¿Cómo favorecer la interpretación y comunicación de información haciendo uso de turnos para hablar?
- ¿Cómo expresar información ante un público, mediante un tono de voz adecuado, léxico abundante y haciendo uso de materiales de apoyo?

### **c. Supuestos**

- La realización de diversas actividades y situaciones comunicativas promueve el desarrollo de la lengua oral; se potencializa si se realizan dentro de un ámbito cooperativo y significativo.
- El favorecimiento de conversaciones organizadas, haciendo uso de reglas y socializando en colectivo información permite el desarrollo de una lengua oral formal apoyada en aprendizajes significativos.

- Las prácticas de exposiciones en situaciones reales permiten que los estudiantes tomen conciencia de los recursos lingüísticos (tono de voz, léxico apropiado) que ponen en juego, así como del material de apoyo que tienen que ocupar.

## **B. El cómo del por qué**

En este apartado se presentan los referentes metodológicos de la investigación-intervención. Se exponen las técnicas utilizadas y bajo qué instrumentos se desarrollaron, para posibilitar la recolección de datos y su interpretación. Dichos referentes metodológicos permitieron darle atención al problema planteado.

### **1. El enfoque biográfico-narrativo**

Para dar atención al problema ubicado a partir del diagnóstico y la temática ya delimitada, que en conjunto fueron abordadas durante la intervención, se hizo uso de un enfoque cualitativo: el enfoque biográfico-narrativo, que permitió valorar lo hecho durante los proyectos, así como la interpretación de los resultados por medio de relatos pedagógicos. Las características de este enfoque y la relación con la intervención se presentan en este apartado.

#### **a. El sustento**

La investigación biográfico-narrativa se desprende de la investigación cualitativa que tiene un marco interpretativo. Es la más nueva de las modalidades que se desprenden de la modalidad cualitativa y de hecho retoma puntos de la investigación acción y la investigación etnográfica educativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Tal investigación representa más que una metodología, pues tiene un enfoque propio, ya que narra lo investigado: consiste en que la historia contada de manera global y no individual (se le dá tratamiento a los datos) también corresponde a lo científico, ya que

para poder narrar se tuvo que haber recopilado datos, por medio de un seguimiento de técnicas e instrumentos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Dicha metodología, cuenta con varios principios metodológicos, de acuerdo con Bolívar et al., (2001), los cuales se presentan enseguida. El primero es el referente a articular lo biográfico singular en un marco de estructura general. Se debe relacionar lo individual, los demás y el entorno. En un relato va inmerso todo lo que ha vivido y construido la persona (el profesor).

Otro principio se refiere a la representatividad de la investigación. El interés de la investigación narrativa es expresar los significados de aquello que se quiere, los cuales tienen la posibilidad de brindarnos ideas sobre otros similares y los cuales pueden ser generalizables. Sobre este aspecto metodológico la idea es que el relato tenga relación con la cultura de la cual es parte.

La credibilidad y validez interna en el método biográfico-narrativo representan un principio metodológico más. Las historias deben tener claramente credibilidad y coherencia. De igual forma se debe apreciar que los participantes estén implicados. De forma general el relato debe buscar convergencias, casos reales para proporcionar validez; también debe estar presente el análisis, lo observado, los resultados; finalmente la triangulación sistemática de los datos obtenidos y los métodos utilizados.

Después se tiene el principio referente a la autonomía de lo biográfico. Esta autonomía se basa principalmente en no utilizar materiales secundarios u otras técnicas de investigación como cuestionarios para obtener datos, en lugar de la esencia de esta investigación: los relatos. Estos, permiten obtener los significados a partir de la comunicación constante entre observador y narrador, Bolívar et al. (2001).

Finalmente se encuentra el principio metodológico sobre la cuestión de la verdad en narrativa. El relato es una construcción que permite representar o plasmar lo vivido por parte del entrevistado. Al realizarse esto –relatar la propia vida- se está logrando de forma automática mostrar la verdad y la realidad sin caer en falsedades. Se debe diferenciar entre la verdad narrativa y la verdad histórica. La segunda se refiere a que los hechos

relatados hayan ocurrido en tiempo y espacio, mientras que la verdad narrativa se refiere a aquello que durante el relato se sintió, se expresó coherentemente y con convicción de forma literaria.

Sobre la intervención específicamente se investigó la práctica escolar, para que a partir de ello se pudiera elaborar el relato en el que se plasman los resultados obtenidos y la visión que se logró construir. Se busca con este tipo de investigación producir, publicar y circular el conocimiento educativo. Son los propios docentes narradores quienes colaboran a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias pedagógicas vividas (Suárez, 2006).

Las narraciones sirven para proyectar experiencias pedagógicas ocurridas durante el desarrollo de algún proyecto o sesión de clase, es decir, se plasma en el relato las vivencias, el aprendizaje, los problemas ocurridos, las improvisaciones, lo expuesto o hecho por los niños: todo con el propósito de compartir y reconstruir la práctica profesional. Se trata de penetrar, reconstruir y comprender detalles y características de lo que suele ocurrir de manera cotidiana en la escuela, aula y con los estudiantes y profesores (Suárez, 2006).

La utilidad del relato, en definitiva, es que se da la posibilidad de que el trabajo docente adquiera sentido, pues a partir de la observación, del escribir, compartir y reconstruir el relato mismo y la revalorización de la práctica docente, las prácticas pedagógicas anteriores serán el cimiento para crear nuevas prácticas profesionales. Lo sustancial del enfoque biográfico-narrativo es que se da voz a esos estudiantes y profesores inmersos en la práctica escolar.

De acuerdo con este enfoque, las narraciones se convierten en relatos, pero para llegar a ellos tuvo que haberse recorrido un largo trayecto, que debió iniciar con la investigación realizada a través de diferentes instrumentos, los cuales sirven para recabar fuentes documentales, que constituyen a su vez los referentes empíricos de la investigación.



De acuerdo con Bolívar et al. (2001), la narrativa se debe ver desde tres distintos sentidos que a su vez van en conjunto: la narrativa como el fenómeno, relato o acontecimiento; la narrativa como el método de investigación; y finalmente la narrativa como el uso o medio para promover una mejora de la práctica. Gracias a las narrativas se podrá apreciar el sentido humano, es decir, los sentimientos, motivaciones y deseos, lo cual no podemos apreciar en los tantos y tantos informes administrativos.

Uno de los propósitos de esta investigación es construir el conocimiento en el ámbito educativo. Muchos de los hechos acontecidos en las aulas de clases no traspasan sus muros, lo que impide que haya una socialización, un dialogo y un aprendizaje. En las escuelas todos los días se construyen historias sociales y personales a partir de las experiencias que se tienen, y son los estudiantes y profesores los propios creadores y narradores de las historias e incluso de aquellos que interactúan en su contexto, Connelly y Clandinin citados en (Bolívar et al., 2001).

### **b. Técnicas e instrumentos**

El enfoque biográfico-narrativo sirvió, en síntesis, para la recogida de datos y la elaboración de un relato único con un análisis narrativo holístico. Las técnicas utilizadas son: observación participante; triangulación teórica y de datos; y uso de tipos de comentario en comunidad de atención mutua. A su vez, los instrumentos utilizados fueron: diario autobiográfico, videograbaciones, fotografías, carpeta de aprendizaje y carpeta de evaluación. A continuación se da la explicación de cómo fueron utilizadas dichas técnicas e instrumentos.

La observación participante se desarrolló durante las sesiones de los proyectos y se pudo complementar con el diario autobiográfico, que sirvió precisamente para registrar todo lo observado y acontecido durante la práctica pedagógica. En dicho diario, además de relatarse las actividades llevadas a cabo en cada sesión, se hizo un análisis de esos datos al relacionarlos con los referentes teóricos sobre lengua oral.

La otra técnica, referente a la triangulación teórica y de datos, se empleó durante la escritura de las narrativas, para lo cual se usaron varios instrumentos (mínimo tres, de ahí que se llame triangulación), como el diario autobiográfico, videograbaciones, fotografías, carpeta de aprendizaje (con productos escritos y contratos individuales) y la carpeta de evaluación (con escalas estimativas), con el fin de visualizar todo desde un enfoque global y lograr una interpretación social y no individual.

Finalmente, sobre la técnica de uso de tipos de comentario en comunidad de atención mutua, cabe decir que fue un proceso en el que se fueron editando los relatos, es decir, el tiempo durante el cual se escribió cada uno de los relatos pedagógicos, los cuales constantemente fueron compartidos y analizados con otros profesores, con el fin de obtener otra perspectiva y aportes que permitieran mejorar dichos escritos.

A continuación se presenta en la figura 25, de manera específica y sintetizada los elementos que constituyeron el enfoque metodológico, tales como las técnicas e instrumentos empleados. Se aprecia de manera esquematizada la organización de la intervención pedagógica llevada a cabo en el aula. Se informa del campo de intervención, el sustento metodológico (dividido en dos momentos, el diagnóstico y lo metodológico), además de los instrumentos empleados para la recogida de datos.

**Figura 25. Diseño metodológico.**

<b>DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN</b>		
<b>CAMPO DE INTERVENCIÓN</b>	<b>SUSTENTO METODOLÓGICO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
2º Grado 26 alumnos Primaria "Vicente Lombardo Toledano" Turno Matutino Del. Gustavo A. Madero Ciudad de México Intervención: Del 24 de abril al 4 de Julio de 2012	1.- Diagnóstico específico <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investigación acción</li> <li>➤ Análisis descriptivo-analítico</li> <li>➤ Selección de participantes: se utilizó un Muestreo casual o incidental; se seleccionaron de forma directa a los participantes del diagnóstico específico</li> </ul> Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observación participante</li> <li>➤ Entrevista oral y escrita de respuesta abierta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de campo</li> <li>• Guía de aspectos para la observación</li> <li>• Cuestionario</li> </ul>

	<p>2.- Enfoque metodológico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Biográfico narrativo con el apoyo de la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas para la recogida de datos de la intervención</li> <li>➤ Relato único: con un análisis narrativo holístico</li> </ul> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observación participante</li> <li>➤ Triangulación teórica y de datos</li> <li>➤ Uso de tipos de comentario en comunidad de atención mutua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario autobiográfico</li> <li>• Videograbaciones</li> <li>• Fotografías</li> <li>• Carpeta de aprendizaje: productos escritos, contrato individual</li> <li>• Carpeta de evaluación: lista de cotejo y rúbrica</li> </ul>
--	---	---

Tras haber presentado en este capítulo el diagnóstico del problema y los referentes metodológicos, se aborda en el siguiente capítulo otro tipo de referentes que permitieron finalmente llevar a cabo la intervención.

### **III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA LENGUA ORAL**

En este capítulo se exponen algunas investigaciones sobre la lengua oral, realizadas con anterioridad por otras personas inmersas en el campo educativo, además de la presentación de los referentes pedagógicos a partir de Pedagogía por Proyectos y finalmente referentes teóricos sobre la lengua oral.

#### **A. Revisión de antecedentes de intervención sobre la lengua oral con niños de primaria.**

En este espacio se presentan seis investigaciones que van del año 2006 al 2011, referentes al desarrollo de la lengua oral en estudiantes de preescolar y primaria, las cuales aportaron elementos para la intervención pedagógica.

##### **1. Niños que desarrollan su expresión oral**

En el proyecto de intervención "*Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en niños de primer grado de primaria*", presentado por la profesora Aurora Chávez Inzunza en Sinaloa, en el año 2009, Chávez (2009), la docente encontró que en el grupo donde se intervino se tenía como problema principal que los niños no tenían desarrollada la habilidad para comunicarse con sus compañeros de forma adecuada.

Teóricamente, la autora se basa en Tough (1996), citado en Chávez (2009), quien refiere la importancia de la conversación para promover la socialización y favorecer la cognición y habilidades lingüísticas no sólo en los niños, sino en cualquier individuo.

En la justificación del proyecto se habla de incluir en las planeaciones estrategias pedagógicas y actividades que promuevan la conversación, el diálogo y la interacción entre los integrantes del grupo donde se intervino, lo cual no pudo quedar de lado con el desarrollo de la estrategia Pedagogía por Proyectos. Un punto a resaltar es que las

estrategias desarrolladas por parte de la investigadora se basaron en las experiencias o actividades cotidianas de los niños, justificándose en que la conversación contribuye más al aprendizaje de los niños cuando está basada en sus experiencias propias directas, lo cual se consideró plenamente en la intervención expuesta en este documento (Tough, 1996), citado en (Chávez , 2009) .

El proyecto de intervención citado se relaciona con el que en este documento se da a conocer, ya que también se refiere a que la oralidad depende de la situación comunicativa, es decir, dependiendo de con quién, cuándo o en dónde se desarrolla el individuo, así será el uso oral que emplee. La investigadora se apoya en autores como Vygostky, Piaget, Margarita Gómez Palacios, Paul Grice y Daniel Cassany, de los cuales rescata ideas en relación con la lengua oral.

En definitiva, lo valioso de este proyecto para la intervención fue el retomar la necesidad de partir de experiencias de los estudiantes para el desarrollo de las actividades, además de que sí se pueden promover aprendizajes a partir de situaciones comunicativas orales.

## **2. La expresión oral**

El proyecto “*La expresión oral desde lo psicopedagógico*” presentado por las profesoras Lesly García Moreno, Alma Mares García y Rosario Guadalupe Rojas Arriaga en el año 2010, en la cd. de México, García, Mares y Rojas (2010), se basó en un enfoque constructivista y hace referencia a la importancia de trabajar la motivación, tanto para la expresión oral como para cualquier otra actividad. Las investigadoras hacen la referencia de que sin la motivación necesaria los aprendizajes permanentes tienen poca probabilidad de desarrollarse, pues al haber motivación las personas se interesan en las actividades, (Ausubel, 1999) citada en (García, Mares y Rojas, 2010).

De acuerdo con las investigadoras, la privación sociocultural es un término complejo que incluye factores como economía, cultura y educación, lo que resulta en una desventaja social y cultural. Las profesoras refieren que la privación sociocultural se

asocia a condiciones ambientales y personales adversas, que influyen en el desarrollo de las personas (Bautista, 2002) citado en (García, Mares y Rojas, 2010).

El aporte que brindó esta investigación es la importancia de tener en cuenta la motivación al propiciar el desarrollo de la lengua oral y tomar en cuenta el entorno y la marginación sociocultural, que pudieran ocasionar carencias de expresión oral. Las profesoras se apoyan en escritores como Marchant, Vygostsky, Bruner y Piaget.

Al final del documento se hace una serie de recomendaciones para padres y docentes en torno a cómo abordar la expresión oral, en donde las profesoras ponen de relevancia el buen trato, la confianza, la motivación y mayor comunicación.

De este proyecto se tomó en cuenta el darle un peso importante a la motivación durante las prácticas escolares, ya que el estudiante necesita saber y sentir que los demás confían en él y que las expectativas puestas en él son grandes, por lo que debe responder esforzándose. También se rescató el darle la importancia adecuada al contexto, es decir, promover situaciones comunicativas que se adecuen al ámbito familiar, escolar y comunitario.

### **3. El juego y la expresión oral**

El proyecto "*El juego: didáctica para la expresión oral*" es obra del profesor Jesús Guadaluoya Reyes y la profesora Fabiola Valdez Montoya presentado en el año 2007 en Sinaloa, Guadaluoya y Valdez (2007). Dicho proyecto llamó la atención por dos razones: el hecho de haberse desarrollado en el primer ciclo de primaria y porque se parte del juego como metodología para el desarrollo de la expresión oral.

Dicha intervención se basa principalmente en las ideas de Vigotsky, quien aborda el juego como *un proceso de socialización, desarrollo y medio de comunicación para el progreso de las estructuras cognitivas, físicas y lingüísticas de los niños y las niñas*. De acuerdo con las investigadoras, los estudiantes presentaban problemas para comunicarse entre ellos, interactuar, confrontar sus ideas y habilidad para desenvolverse,

principalmente por la timidez, cuestiones que se asemejan a algunos de los estudiantes de esta intervención.

Se mencionan como probables causantes de la inadecuada expresión oral la falta de atención de los maestros y la no promoción de situaciones reales e interesantes, cuestión que también se asemeja a la detectada con el diagnóstico específico presentado aquí. El objetivo de la intervención mencionada fue desarrollar estrategias basadas en el juego que mejoraran la expresión oral del estudiante. Sobre esto, los investigadores exponen cinco razones por las que sugieren trabajar en el aula a partir del juego como un método pedagógico: es propio de la niñez, se construye el pensamiento, se representa la realidad, estimula la creatividad y contrarresta los malos ánimos de las personas.

La intervención de este proyecto se basa en la metodología de la investigación-acción y se desarrollaron seis estrategias que pretendían lograr el objetivo de la propuesta. Como último punto se exponen las conclusiones, las cuales se refieren a que a partir del juego se puede promover la formación integral del niño.

Para la intervención presentada en este documento se rescató de esta investigación la necesidad de desarrollar actividades novedosas e interesantes que fomenten el aprendizaje del educando. Es importante evitar caer en prácticas tediosas que lejos de ser interesantes para el niño ocasionen indiferencia y poco interés.

#### **4. Estilos y tendencias**

El artículo "*Más allá de estilos y tendencias*" de María Cristina Tamayo Valdés, Tamayo (2011), fue presentado en la revista electrónica de pedagogía *Odiseo*, como resultado de su tesis de Maestría en Educación "*La enseñanza de la narración oral artística escénica en la escuela primaria: propuesta metodológica*", en la Universidad de Ciencias Pedagógicas en Conrado Benítez, Cienfuegos, Cuba.

La autora menciona que la narración oral de cuentos está presente en diferentes etapas del individuo, y por medio de dicha narración se aprende a utilizar la voz, además

de los gestos y expresiones del cuerpo. Hace referencia a que estas prácticas suelen iniciar en el hogar, en lo cual se coincide, aunque no por eso deben quedar fuera de la escuela.

En dicho artículo se exalta la importancia de la narración oral de cuentos, pues así se han podido transmitir por generaciones ideas, costumbres, tradiciones y creencias; que sin la narración oral posiblemente hubieran desaparecido, lo cual se retomó en esta intervención al hacer ocasionalmente lecturas en voz alta.

Entre las bases teóricas que mencionan están las ideas de Esenwein y Stockard (1966) citado en Tamayo (2011), quienes señalan que un elemento importante de la narración oral es preparar con gran cuidado el cuento. Asimismo, Pulgarín (2008), citado en el artículo, refiere que el principio de narración oral escénica es “estimular formas ideológicas de comunicación y rescatar la palabra como elemento fundamental, comunicativo y dinamizador de nuestra cultura”.

Algunas de las cuestiones que se retomaron ampliamente durante las lecturas compartidas con los estudiantes en la presente intervención, corresponden a elementos que de acuerdo al artículo debe presentar todo buen narrador para que el cuento tenga el éxito esperado. Dichos elementos son: seleccionar bien el cuento, estudiarlo, buscar las palabras exactas, usar el lenguaje no verbal, expresar la interioridad del cuento, utilizar mímica, matices y tonalidades, hacer cómplice al espectador, utilizar el silencio y las pausas, así como entender la importancia y significado de la narración oral.

## **5. Discursos académicos orales**

En el artículo “*Producción escolar de discursos académicos en modalidad oral*”, escrito por Jorge Guglielmell y presentado en la revista *Novedades Educativas*, Guglielmell (2011), el autor expone de manera inicial que en la escuela las tareas suelen ser por escrito como resultado cultural. También señala que el niño al iniciar la escuela posee ya competencias para producir discursos orales, sin embargo estos no suelen estar del todo contemplados en los propósitos educativos. Guglielmell (2011), refiere que la oralidad en



la escuela significa “organizar exposiciones de conocimientos adquiridos, expresar ideas, cuestionarlas y defenderlas”.

En la intervención expuesta en este documento se señala la importancia de promover situaciones comunicativas orales de carácter formal, lo cual también se expone en este artículo, pues el autor expone que el discurso oral debe tener formalidad, estructura, análisis del oyente, documentación y un esquema previo. Al haber un discurso oral lo más probable es que haya destinatarios, lo cual promueve de acuerdo con el autor una formalidad, y su seguimiento e interpretación ocurre en el momento. De acuerdo con esto, la escuela necesita orientarse a desarrollar competencias que permitan estructurar el discurso, pero requiere promover también la competencia de análisis del oyente, pues no se trata de que sean meros espectadores.

Este artículo aportó varios elementos importantes para el proyecto de intervención llevado a cabo: preparar discursos o exposiciones con formalidad, determinada estructura y documentación previa. También se rescató la importancia que le da el autor al entendimiento y análisis que debe hacer el oyente al discurso que se realiza.

## **6. Lectura y oralidad**

Por último se presenta la investigación “*Lectura y oralidad en la primera infancia. El valor de la lengua materna*” de María del Carmen Villaverde Nessier, expuesta en la revista *Novedades Educativas*, Villaverde (2011). En dicho artículo Villaverde habla de la importancia de la lengua materna, la cual lleva a expresarse y desarrollarse en sociedad. Para la autora, es a través del lenguaje que el individuo crece, construye, se integra, inventa y copia, haciéndose más partícipe en sus contextos.

Sobre el individuo, el mencionado artículo expone dos temas relevantes: la degradación y distorsionamiento del lenguaje, así como la necesidad de contar con docentes que estén preparados ante la pluralidad lingüística.

Por último, la autora expresa la importancia de reconocer que el niño al entrar a la escuela ya tiene estructurada su lengua materna y cuenta con experiencias, por lo que la escuela debe trabajar en el incremento y mejora de ese lenguaje.

Del artículo expuesto se rescataron aspectos de gran relevancia, como el hecho de contribuir a evitar la degradación del lenguaje; reconocer y promover la pluralidad lingüística; tomar en cuenta las experiencias que poseen ya los niños; y que el trabajo oral con ellos debe centrarse en el juego, ritmo, gestos o narraciones.

Después de haber revisado antecedentes sobre la lengua oral, se da paso a la presentación de otros referentes que fueron necesarios para desarrollar una intervención pedagógica adecuada.

## **B. Fundamentos teórico-pedagógicos**

En este apartado, se expresan en primer término algunas de las características de la estrategia de trabajo denominada *Pedagogía por Proyectos*, a partir de la cual se ejerció la intervención en el aula. De igual manera se explica qué y de qué manera fueron utilizados los principios de dicha estrategia formativa, principalmente en su relación con la lengua oral.

En un segundo momento, se abordan los aspectos teóricos referentes a la lengua oral, a partir de autores que han realizado un extenso y continuo trabajo de investigación y aportación en torno a dicho tema. Se buscó apropiarse de dicha teoría para poder retomar y utilizar los mayores aportes posibles en la intervención.

### **1. La lengua oral en el currículum desde Pedagogía por Proyectos (PxP)**

Toda práctica educativa conlleva metodologías y bases teóricas que permitan al docente saber qué necesita hacer y cómo hacerlo. En las clases de Español el profesor requiere propiciar las situaciones comunicativas necesarias, que promuevan el aprendizaje de competencias comunicativas. Se necesita promover un aula donde los

niños tengan las mayores oportunidades posibles para comunicarse y el desarrollo de proyectos como medio de aprendizaje.

Se expone la propuesta de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Jacob (2003), por ser una estrategia de formación que potencia los aprendizajes y competencias desde una visión constructivista, cognitiva y actual. Plantean lo benéfico que resulta el llevar a cabo proyectos partiendo de las propuestas y decisiones de los niños, ya que sólo de esa manera se responde a sus intereses. Este planteamiento lejos de ir en contra de la propuesta de la RIEB en cuanto al trabajo por proyectos la fortalece, pues la estrategia tiene gran relación con los doce principios pedagógicos enunciados por la actual reforma educativa, que es educar por competencias.

Dichos principios pedagógicos establecidos en el Plan de Estudios 2011 y que son promovidos con el desarrollo de Pedagogía por Proyectos a partir de lo planteado por Jolibert y Sraïki (2009), son el poner al estudiante en el centro del hecho educativo; establecer una planificación o proyecto colectivo; generar ambientes de aprendizaje; llevar a cabo un trabajo colaborativo; favorecer el desarrollo de competencias; uso de distintos materiales; la evaluación y metacognición de lo aprendido; trabajar mediante la inclusión; el trabajo a partir de temas relevantes mediante la propuesta del niño y también del profesor; un trabajo estrecho entre los diferentes actores educativos; y la orientación y guía del profesor como experto.

Se aprecia cómo trabajar mediante Pedagogía por Proyectos no significa ir en contra del currículum, sino que se favorece y complementa. Ante el cumplimiento que se debe tener en el desarrollo de las prácticas sociales programadas en el libro de texto, éstas se pueden desarrollar con una flexibilidad curricular y por otro lado se puede desarrollar también una Pedagogía por Proyectos para fortalecer el desarrollo de competencias. Podrá decirse que los tiempos de escuela no lo permiten y pueden surgir otras excusas, sin embargo tales propósitos pueden lograrse.

La escuela debe significar para los estudiantes un lugar en donde puedan exteriorizar sus necesidades, gustos e intereses mediante la promoción de un ambiente de seguridad

por parte del docente. La Pedagogía por Proyectos tiene un real significado para los niños pues parte de sus intereses; permite una organización autónoma de las diferentes actividades; promueve la toma de decisiones; y estimula su responsabilidad a través de un trabajo colaborativo que integre los diferentes ámbitos como son el escolar, el familiar y el comunitario (Jolibert y Jacob, 2003).

### **a. Organización y planificación ante todo**

Un tema de relevancia actual es la organización de lo que se va a hacer en el aula, ante lo cual Pedagogía por Proyectos no tiene mayor problema, pues dicha estrategia cuenta con varios elementos que le dan consistencia a la planificación. Cuenta con seis fases que van guiando y orientando el desarrollo de cada proyecto (desde que se organiza hasta la evaluación). Se tiene además la herramienta para estructurar el *Proyecto de acción*, el cual corresponde a las actividades a realizar, además de un esquema para el proyecto colectivo, el cual integra al proyecto de acción, las competencias del programa de estudio y las competencias específicas a desarrollar durante el proyecto (Jolibert y Sraïki, 2009).

Pero la planificación de la estrategia no acaba ahí, pues las autoras de la propuesta exponen los roles que deben cubrir tanto el profesor como el estudiante en cada una de las seis fases de trabajo, puntualizando y dando una mayor orientación sobre las expectativas y responsabilidades de cada quien (Jolibert y Sraïki, 2009).

### **b. Condiciones facilitadoras y ambientes para el aprendizaje**

Constantemente se habla de llevar a cabo en el aula estrategias y actividades novedosas, como parte de la creación de condiciones que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes, además de que adquieran los aprendizajes esperados, actitudes o valores. Sin embargo, hay una diferencia entre lo que se dice en teoría y lo que significa ponerlo en práctica. Se considera que el crear condiciones facilitadoras para los estudiantes depende de aspectos como la preparación y competencia del profesor, el

reconocer los intereses y necesidades de los educandos, así como la experiencia que se va desarrollando.

El profesor de primaria tiene como tarea potenciar las capacidades y competencias del estudiante en muchos sentidos, empezando porque en dicho nivel se abordan diferentes asignaturas que abarcan gran parte de las ciencias que existen. Pero es el lenguaje el área que nos interesa, y sobre el cual es necesario crear condiciones generales que promuevan la formación del educando, tales como la reorganización de las aulas de clase, promover la presencia de una gran variedad de textos, implementar una Pedagogía por Proyectos y propiciar una vida cooperativa entre los estudiantes (Jolibert y Jacob, 2003).

Tan solo durante un día de clases se llevan a cabo una gran variedad de actividades dentro del aula, en las cuales los niños abordan temas de diferentes campos, manipulan diferentes materiales y ponen en práctica diferentes estrategias para llevar a cabo con éxito lo que se plantea. Para cada actividad (trabajos individuales, en equipo, en colectivo o en pareja, obras de teatro, debates, exposiciones, experimentos o lecturas) el acomodo del mobiliario debe variar, de tal forma que ayude a alcanzar los objetivos de cada actividad. Se sugiere contar con una sala que brinde un ambiente grato y estimulante, donde los estudiantes sientan la necesidad de comunicarse y que sirva de medio al servicio de los aprendizajes (Jolibert y Jacob, 2003).

Sobre la reorganización de las aulas de clase también se retomó lo que las autoras ya citadas expresan sobre la necesidad de crear rincones, donde los estudiantes manipulen de manera libre un par de veces a la semana diferentes materiales e interactúen con sus compañeros abordando distintos temas de carácter escolar o extraescolar. Sería esta una forma de promover su autonomía, propiciando en ellos el gusto por el trabajo escolar, pues se les da en cierta medida libertad de elegir la actividad que responda a sus gustos. Otro espacio que debe ocuparse son las paredes del salón, para presentar las producciones de los niños, exponer un diario mural o textos de carácter informativo. Se trata de que el estudiante tenga el mayor contacto posible con textos y logre la habilidad de producirlos y comprenderlos.

No obstante, lo anterior no es lo único que se necesita para lograr condiciones facilitadoras y un ambiente óptimo para el aprendizaje, pues también es necesario un alto sentido de optimismo, confianza, actitud y expectativa por parte del profesor, del niño e incluso de padres y directivos. Es el profesor en quien recae la responsabilidad de promover dichas condiciones, de tal manera que el estudiante le dé sentido a las horas escolares, trabajando en colaboración y con una vida cooperativa en donde el fin principal sea el aprendizaje de todos (Jolibert y Sraïki, 2009).

### **c. Trabajo cooperativo y comunicativo**

Varias veces ha surgido la incógnita de si la práctica profesional aquí expuesta se guía acorde a lo que socialmente se necesita y se espera actualmente. Se ha visto cómo algunos profesores promueven el absoluto orden y silencio en las aulas de clase y como consecuencia ha surgido la incógnita de si eso es lo que se debería promover. Sin embargo, aclara el panorama lo que expone Jolibert y Jacob, (2003), sobre el hecho de que es necesario pasar de una situación tradicional en la que prevalece el silencio y el orden, para pasar a una situación en la que los estudiantes muestren iniciativa e interés por participar, tanto oralmente como en las diferentes actividades a realizar o en su mejor caso los proyectos.

La Pedagogía por Proyectos se relaciona estrechamente con la comunicación oral, pues se parte de ella para poder organizar y desarrollar los proyectos, al mismo tiempo que estimula dicha forma de comunicación. Los estudiantes al proponer y organizar discuten, exponen argumentos, comparan y escuchan todas las acciones y comentarios, al mismo tiempo que se favorecen las relaciones afectivas entre ellos, es decir, se estimula un ambiente en donde interactúan con afecto y respeto hacia sus compañeros (Jolibert y Jacob, 2003).

Al desarrollar una Pedagogía por Proyectos se favorece la cooperación y participación activa de los niños, pues organizan, proponen y siguen reglas. Además marcan la pauta

para el uso de sus tiempos, recursos y espacios. También se responsabilizan y estimulan el trabajo de los compañeros (Jolibert y Jacob, 2003).

La vida cooperativa no aparece en unos cuantos días, sino que requiere de trabajo constante y la creación de las condiciones necesarias para que surja y sea aprendida por parte de los niños. Si se desarrolla de forma regular una Pedagogía por Proyectos, se tendrá grandes posibilidades de que por iniciativa propia de los estudiantes haya cooperación, respeto y apego a las normas propuestas por los mismos miembros del grupo, así como la resolución en conjunto de los problemas que pudieran presentarse (Jolibert y Jacob, 2003).

#### **d. Concepción de la lengua oral desde Pedagogía por Proyectos**

Pedagogía por Proyectos es una estrategia que promueve en todo momento el uso de la lengua oral. Los niños inician su participación oral en un proyecto cuando se les pregunta *¿Qué queremos hacer juntos?*, a partir de lo cual se lleva a cabo un consenso en el que exponen sus argumentos por lo cual es importante o grato desarrollar esa propuesta. Los estudiantes junto con el profesor como mediador, llegan a un acuerdo por medio del diálogo (Jolibert y Sraïki, 2009).

La lengua oral en Pedagogía por Proyectos se concibe como una *herramienta de interacción*, es decir, en todo momento se usa por parte del niño o el profesor para interactuar con los otros. Se usa como herramienta de interacción desde el consenso; durante la interrogación y producción de textos; al socializar las experiencias, actividades y aprendizajes; al evaluar los proyectos; y también durante el proceso metacognitivo.

Sin la lengua oral la interacción en el ámbito educativo entre el profesor y los estudiantes no sería la misma y las estrategias para promover la lengua oral, como la conversación y la exposición no podrían llevarse a cabo como tal. De ahí su importancia de uso para dar solución al problema detectado y atender los propósitos.

### **e. La interrogación y producción de textos para dar sustancia al proyecto**

La propuesta de Jolibert y Sraïki (2009), no sería posible sin la *interrogación y producción de textos*, como elementos primordiales para insertar al estudiante en el mundo de la lectura, escritura y por supuesto la oralidad, que es el aspecto principal a promover. En dicha etapa intervienen ocho procesos mentales tanto del lector como del productor, así como siete niveles de conceptos lingüísticos que van desde el contexto situacional hasta el nivel de la palabra. Y es importante recordar que dichas interrogaciones y producciones de textos deben lograrse en proyectos reales.

En lo que concierne a interrogar textos, de acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), no se trata de un cuestionario o de interrogar al niño, sino de desmenuzar el contenido del texto. Intervienen tres etapas: la preparación para el encuentro con el texto, en donde estudiante y profesor externan ideas sobre el texto relacionándolas con aprendizajes previos. Otra etapa es la construcción de comprensión del texto, que puede iniciar con una lectura silenciosa, para luego comentar lo entendido y externar interpretaciones hasta lograr una comprensión colectiva. Finalmente se lleva a cabo la metacognición y metalingüística, en donde se recapitula lo aprendido y se elaboran textos de ello.

Sin duda, la interrogación del texto es una etapa primordial en la que se favorece la lengua oral: al externar aprendizajes previos; al negociar y elaborar significaciones parciales; se hacen confrontaciones y justificaciones; se dialoga para llegar a una comprensión pertinente y compartida del texto o del tema que se está abordando; y también al llevarse a cabo la metacognición para concluir qué se aprendió. Incluso se maneja la *Pedagogía del regalo*, que corresponde a una palabra, una pregunta o una estrategia que le permita al estudiante comprender el texto o el tema.

Referente al módulo de escritura o producción de textos, según Jolibert y Sraïki (2009), se lleva a cabo un proceso similar a la interrogación. En la preparación para la producción del texto se plantean desafíos y características de la actividad y del texto relacionadas con experiencias previas. Después, los niños hacen su primer escrito para luego compararlo con el de sus compañeros. Posteriormente lo comparan con un texto



bien estructurado, para ubicar aspectos faltantes o que deben reforzarse. Más adelante sigue la etapa más larga y compleja que es la revisión del texto, en una ida y vuelta hasta llegar al escrito final. Finalmente corresponde hacer la metacognición, que equivale a analizar cómo se aprendió.

Cada vez que el estudiante escribe su primer borrador se ponen en juego todas las habilidades y competencias desarrolladas con anterioridad, es decir, no se trata de un texto sencillo sino que es un esbozo completo de lo que al final producirá. Después de múltiples correcciones, la producción final corresponde a la obra *maestra*, que se pretende sea socializada, con el fin de que los destinatarios conozcan lo realizado por los diferentes estudiantes (Jolibert y Jacob, 2003).

#### **f. El proyecto colectivo, sus seis fases y el contrato individual**

Jolibert y Sraïki (2009), establecen que el proyecto colectivo consta de tres vertientes: proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyecto específico de construcción de competencias. El proyecto de acción se refiere a la planeación de las actividades que se llevan a cabo para cumplir con el objetivo planteado. Dichas actividades promueven muchas situaciones de aprendizaje, las cuales culminarán con la construcción de competencias.

El proyecto global de aprendizaje se relaciona con los aprendizajes esperados que presenta el Programa de estudio. Dichos aprendizajes esperados tienen el fin de orientar lo que se hace, cómo se hace y lo que se debe aprender.

El proyecto específico de construcción de competencias puntualiza las competencias que debe adquirir el estudiante en lectura, escritura y oralidad. Deben ser competencias muy puntuales, que pueden especificarse conforme avanza el proyecto.

Ya que se explicaron las tres vertientes del proyecto colectivo, ahora se exponen las seis fases que integran todo el proyecto, de acuerdo a lo expuesto por Jolibert y Sraïki (2009). En la primera fase se definen los objetivos, las tareas, responsables, fechas de

realización y recursos. Todo lo anterior permite la creación del contrato de actividades personales que forma parte del contrato individual. En dicho contrato el niño escribe lo que tiene que hacer y al final del proyecto analiza qué logró hacer, qué le costó trabajo y qué conclusiones obtiene sobre su desempeño.

En la segunda fase se explicitan los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. En ésta fase básicamente se desarrollan tanto el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias, es decir, lo que especifica el Programa de Estudio 2011 para aprender y lo que se acordó aprender con los estudiantes. Dicha fase permite definir los contratos de aprendizaje individuales: se puntualiza lo que saben y lo que les gustaría aprender en cuanto a lectura, escritura y oralidad. Al final analizarán lo que aprendieron y cómo lo hicieron, además de lo que deban reforzar.

En la tercera fase se desarrollan las actividades planeadas en el proyecto de acción, al tiempo que se van desarrollando las competencias de lectura, escritura y oralidad. Dicha fase es la más extensa y puede sufrir ajustes, de acuerdo a los resultados que se vayan dando.

En la cuarta fase se socializan y valorizan los resultados del proyecto de acción. Dicha socialización se refiere a mostrar a otros niños, padres de familia o comunidad el producto final de lo que se hizo y cómo se hizo, para lo cual hay una organización previa entre estudiantes y docente.

En la quinta fase se lleva a cabo una evaluación colectiva e individual del proyecto de acción, para lo cual se recurre al contrato individual de actividades. Se analiza qué de lo que se planteó al inicio se logró y qué se debe mejorar en el futuro.

En la sexta fase se hace una evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Se lleva a cabo la metacognición sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué deben reforzar en cuanto a las competencias a trabajar en lectura, escritura y oralidad.

## **g. La evaluación desde Pedagogía por Proyectos**

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), la evaluación es una estrategia que está inmersa en los procesos de aprendizaje, lo que reconoce el niño que sabe y cómo evoluciona ese saber; permite estructurar los aprendizajes al tiempo que establece una conexión entre aprendizajes previos y consecuentes; compromete al niño para que reflexione metacognitivamente sobre su forma de aprender y el aprendizaje; permite al profesor medir el nivel de su labor docente.

Jolibert y Sraïki (2009), proponen que con la estrategia de Pedagogía por Proyectos se lleve a cabo la evaluación formativa y sumativa. La primera busca recopilar información sobre el proceso enseñanza-aprendizaje para poder hacer ajustes; se retroalimenta tanto el niño como el docente. Dicha evaluación formativa comprende la autoevaluación y la coevaluación. Esta última se hace en colaboración con un estudiante, compañeros, grupo o profesor. La autoevaluación se realiza a diario y supone que el niño comprenda cómo realiza sus actividades y de qué manera avanza en sus aprendizajes.

La evaluación sumativa pretende establecer el grado de logro de competencias y conocimientos, con base en criterios predeterminados. Se pueden utilizar listas de cotejo o rúbricas que evalúen actividades realizadas o aprendizajes esperados, (Jolibert y Sraïki, 2009).

## **2. Fundamentos teóricos sobre la lengua oral**

Aquí se hace referencia en primera instancia a nociones generales sobre el área de *lengua oral*, para después llegar a nociones más específicas, con la intención de delimitar lo que concierne a la intervención en el aula. La importancia de este punto recae en la necesidad de reconocer qué ideas actuales hay en torno a cómo enseñar y aprender lengua, pues sólo así el profesor podrá ejercer una mejor labor.

## **a. Lenguaje, lengua y habla**

El lenguaje sirve para poder desenvolverse de manera libre en el entorno y comunicarse en él. El lenguaje es de acuerdo con Vygotski (1996), el principal mediador sociocultural, pues a través de él nos apropiamos de todo lo que hay en nuestro entorno, además de que podemos influir en él, pero también somos influenciados. Funciona como una herramienta para construir el conocimiento y compartir las diferentes experiencias que se tienen. Esa herramienta sirve al mismo tiempo para resolver todos los problemas propios de nuestra sociedad, dándonos sentido como seres humanos y sociedad (Bodrova, Elena y Deborah Leong, 2004).

Hoy se sabe que el lenguaje es adquirido y desarrollado por factores tanto genéticos como sociales. A pesar de esto, en su tiempo varios pensadores desarrollaron sus postulados sobre la adquisición del lenguaje.

Bikandi (2005), expone claramente cómo Chomsky postuló que tenemos un mecanismo mental genético, gracias al cual combinamos cosas con lo visto y escuchado; Piaget defendió su idea sobre asimilación, acomodación y equilibrio como pasos para organizar el conocimiento; Vygotsky manejó la adquisición del lenguaje como un proceso sociocultural; y Skinner afirmó que el lenguaje es una mera imitación de lo dicho por los adultos.

El lenguaje tiene diferencia con la lengua y con el habla. La lengua corresponde a lo social, es decir, son signos que sirven como medio de comunicación, además de que a lo largo del mundo hay un gran número de ellas, pertenecientes a grupos humanos determinados (Español, Náhuatl, Zapoteco, etc.). Por otro lado el habla corresponde a la parte individual, la manera en que hacemos uso de esa lengua. Cada individuo lo hace a su manera dependiendo de muchos factores.

Según Cassany, Luna y Sanz (2007), la diversidad lingüística, es decir, esos usos diferentes que hacemos de la lengua, dependen de dos factores: variedades dialectales (la procedencia geográfica, histórica y social del hablante) y variedades funcionales (de

acuerdo a la situación comunicativa como el tema, el canal, la intención y el nivel de formalidad del hablante). Todo lo social influye en los usos que hacemos de la lengua. En resumen, el habla se relaciona con el ser individual y la lengua se relaciona con el ser social, seres que según (Durkheim, 2006) conforman al individuo.

Lo expuesto en este pequeño apartado sirvió durante la intervención para tener clara la diferencia entre cada uno de esos elementos (lenguaje, lengua y habla) que parecen lo mismo, pero no lo son.

### **b. El papel del docente en la enseñanza de la lengua oral**

Durante mucho tiempo la enseñanza de la lengua oral quedó al margen de la escuela, siendo la lengua escrita y en especial la gramática, el aspecto en el que los profesores enfocaban la enseñanza de lengua. Aunque hay profesores que están cambiando ese panorama, aún queda mucho por avanzar. El problema está en que muchos siguen enseñando de acuerdo a lo que creen correcto o a sus capacidades, según lo que aprendieron en la escuela normal o a partir de su experiencia, sin que se actualicen en cuanto a las teorías pedagógicas. El profesor enseñará según lo que crea conveniente, sin reflexionar que el detalle no está en que el niño no aprende, sino que no hay una buena enseñanza (Calsamiglia, 2002) y (Ballesteros y Palou, 2005).

El profesor, como en toda profesión, debe actualizarse y replantear su práctica profesional. Es como el futbolista que no entrena, con el tiempo será superado por otros jugadores e irá a la banca; o el mecánico que no toma cursos sobre nuevos funcionamientos del automóvil, perderá clientes pues talvez no logre hacer ciertas reparaciones. El profesor debe entonces quitarse de la mente que todo lo que hace está bien. Como profesionales de la educación se tiene la obligación de analizar y reflexionar sobre la práctica docente, aunque es común que no se haga. Al hacer esa reflexión se podrá percibir lo que pasa en las aulas y a partir de ello realizar cambios o innovaciones. Para lograr la reflexión existen varias opciones, una de ellas es la investigación-acción

de Alvarez-Gayou (2003), pues por medio de instrumentos se obtiene información para después analizarla y finalmente interpretarla.

Varios autores hablan sobre la importancia de analizar la práctica para determinar cómo hablan estudiantes y maestros, y analizar cómo deberían hablar. He aquí algunos ejemplos: Tusón (2009), nos refiere que es conveniente diagnosticar cómo hablan los niños y el propio maestro, para lo cual se pueden grabar sesiones, escucharlas, transcribirlas y así emitir juicios, además de que pueden escribir una lista de con quién hablan y para qué; Nussbaum y Tusón (2002), expresan que los profesores deben reflexionar sobre lo que se enseña y dicha reflexión debe tener datos verdaderos; Vilá (2005), expone que señalar de forma específica las dificultades y habilidades de la lengua oral significa tomar conciencia e ir por buen camino para mejorar; Lozano (2003), habla de la importancia de observar y analizar la forma en que se expresan los niños. En síntesis, para desempeñar un buen papel se debe tener pleno conocimiento de cuál es la situación inicial y a dónde se quiere llegar.

Se tuvo la idea e incluso aún puede persistir de que los niños al ingresar a las escuelas básicas ya saben hablar, por lo que el trabajo en dicha habilidad carece de sentido y relevancia. Aunque dicha idea es hasta cierto punto correcta, no lo es del todo, pues el niño en efecto sabe hablar, pero acorde a las situaciones cotidianas que hasta ese momento han formado parte de su vida. El profesor deberá guiar, orientar y promover situaciones en donde el niño tenga que hablar de una manera más estructurada y dejar el monopolio de la palabra para dársela a los estudiantes.

Para sintetizar, el niño tiene experiencia en el uso de la lengua oral coloquial, como lo son las prácticas comunicativas que llevan a cabo con sus familiares y amigos, e incluso con sus compañeros de clase en determinados momentos. Pero como lo expresan de manera muy puntual Tusón (2009), Lomas (2002) y Cassany, Luna y Sanz (2007), los estudiantes deben trabajar y participar en clase con situaciones comunicativas orales propias de su contexto, es decir, de tipo formal.

La relación de lo anteriormente expuesto con la intervención pedagógica, es que se reconoce la necesidad de que las situaciones comunicativas orales sean planificadas, sustanciarlas a partir de su sistematización, acordadas con los niños y llevadas a la práctica con un análisis y un producto que dé cuenta del aprendizaje (Vilá, 2005).

### **c. De lo cotidiano a lo formal**

Lo cotidiano, informal o espontáneo se refiere a aquellas prácticas orales que realizamos con los amigos, familiares, vecinos o desconocidos, ya sea en una fiesta, en el autobús, por teléfono, en el cine, en la escuela durante el recreo, intermedios de clase y en el mismo salón: es lo que comúnmente denominamos conversación espontánea. Las prácticas orales formales tienen lugar en otros contextos, y uno de ellos es la escuela, pudiendo ser una entrevista, una exposición o un debate.

Tusón (2009), hace referencia a los rasgos característicos de la conversación espontánea o cotidiana que proponen Sacks, Schegloff y Jefferson. Entre dichas características están que el cambio de hablante es recurrente, por momentos hablan dos personas a la vez, el orden de turnos de hablar no es fijo, no hay un tiempo específico y el tema para hablar no está acordado.

Existe pues la necesidad de que sea la escuela como encargada de impartir educación quien enseñe a los educandos las destrezas y habilidades necesarias para que produzca discursos y diálogos cada vez más elaborados y organizados, que partan de temas significativos para el niño y que sean textos orales que vayan más allá de lo espontáneo, Vilá (2005). Sin embargo, eso no quiere decir que lo cotidiano esté mal, por el contrario, es un complemento de lo formal que será trabajado en clase, pues de hecho no se puede abordar un lenguaje oral mayormente estructurado si previamente no existe un uso oral coloquial. Por lo tanto, el uso de la lengua y la adquisición de las competencias comunicativas es progresiva, es decir, la educación es un proceso gradual en el que se parte de lo informal para acceder a lo formal (Calsamiglia, 2002).

La lengua oral formal, según Castellá y Vilá (2005), se asemeja mucho a la lengua escrita en el sentido de que es planificada, hay un tema especializado, suele ser monologada, es formal y más que interactiva es informativa. Al irse construyendo ese lenguaje del que hablamos, deberá irse reflexionando cada vez más sobre los usos que hacemos de las palabras.

El aporte que brinda lo aquí descrito se refiere a que se fundamenta la intervención en el aula, en la cual se promovieron prácticas formales de la lengua oral, pues es lo que le corresponde a la escuela.

#### **d. Adaptarse al contexto y a la situación**

No se habla igual todo el tiempo, no es posible hablarle igual a un amigo que a los padres o al profesor, no se utilizan las mismas palabras en la oficina y en la casa. Es decir, no se usa igual la misma lengua oral en las diversas situaciones comunicativas.

Para hablar adecuadamente se tiene que partir del contexto, pues de lo contrario estaríamos cayendo en un error grave. Partir del contexto se refiere a que se debe tener presente el lugar donde se desarrolla el evento comunicativo, cuál es la situación, con quién se está hablando y para qué se está hablando. Tan inadecuado será utilizar un registro formal en un día de playa con la familia, como inadecuado será utilizar un registro informal al dirigirnos a un doctor en el hospital.

Viramonte de Avalos (1992), expone que el oyente interpreta y le dá un significado a las palabras del otro, dependiendo de las condiciones en que se desarrolla el intercambio comunicativo: es el contexto lo que orienta la interacción comunicativa. Con lo anterior se establece que es la escuela quien debe sentar las condiciones necesarias para que el estudiante comprenda y adquiera la habilidad de comunicarse adecuadamente a su contexto y situación, lo cual se buscó en específico con los proyectos realizados.



### **e. La enseñanza de la lengua oral: una necesidad**

De inicio, se puntualiza que el enfoque de la asignatura de Español en la Educación Básica se refiere a las Prácticas Sociales del Lenguaje, lo que significa que el niño debe aprender a comunicarse, expresarse e interpretar. El docente como mediador necesita promover prácticas comunicativas de acuerdo a la edad y grado escolar, y conforme avance de grado deberán aumentar en complejidad. Además pueden incluir temas que no necesariamente formen parte de los libros de texto, pero sí que sean sustanciales.

En cualquier ámbito de la vida se llevan a cabo prácticas orales, pero la escuela como espacio de enseñanza, de cultura, política y otros muchos aspectos, tiene la obligación de promover actividades en donde el estudiante hable, escriba, lea, escuche y comprenda. El hablar no va desligado de esas otras habilidades comunicativas, es decir, se trabajan y analizan en conjunto como un todo. La escuela tiene la obligación de enseñar a que el educando se exprese mejor; su uso de la lengua debe trabajarse, pulirse, adaptarse y sobre todo potenciarse, no limitarse a los usos cotidianos que hace de la lengua, ya que la escuela requiere promover conocimientos científicos, actitudes y habilidades complejas y estructuradas (Larreula, 2005).

Siguiendo en la línea del aprendizaje, de acuerdo con Camps (2005) y Nussbaum (2005), la lengua oral es medio y objeto de aprendizaje. Es un medio, ya que a través de ella se interacciona comunicativamente con los iguales, se intercambian emociones, experiencias, sentimientos o conocimientos; y es un objeto de aprendizaje porque son muchos elementos los que se tienen que aprender de ella. No hay duda, es la escuela, de acuerdo con Rogoff (2001), la principal institución social que debe facilitar la adquisición de herramientas que mejoren las competencias comunicativas.

### **f. Hacia el logro de competencias comunicativas**

El ser humano construye conocimientos a diario, parte de experiencias previas y a través de la interacción con el contexto y la cultura se apropia de nuevos saberes. En la

lengua oral no ocurre lo contrario, se trata de que los estudiantes mejoren sus destrezas y habilidades para desarrollar la competencia comunicativa. Hay quienes tienen más desarrolladas unas habilidades en comparación con otras, por ejemplo, son mejores lectores que escritores o pueden redactar textos adecuadamente y no pueden realizar una exposición ante un público. Es como aquél buen pintor, pero que no es bueno en Matemáticas, o aquél que canta estupendamente pero en el deporte no destaca. En la enseñanza de la lengua se deben trabajar las diferentes habilidades como leer, escuchar, escribir, hablar e interpretar, para de esa manera avanzar hacia competencias comunicativas cada vez más sólidas.

Al trabajar en clase la lengua oral, en donde los niños investiguen sobre algún tema, lean, comprendan, interpreten, preparen una participación oral ante sus compañeros, elaboren un producto final por escrito e incluso evalúen su participación, se estarán desarrollando las habilidades comunicativas, además de que ampliarán su abanico expresivo, lo cual es para (Cassany, Luna y Sanz, 2007) una de las funciones esenciales de la escuela y del profesor de lengua.

El eje central de la lengua es la comunicación, por lo que es prioridad de dicha enseñanza el promover que los educandos sean capaces de expresar e interpretar mensajes de manera adecuada y en cualquiera que sea la situación que se presente. Lomas (2009), se refiere a que el objetivo de la educación lingüística es antes que todo enseñar al niño a hacer cosas con las palabras y que ello mejore las competencias comunicativas en diversas situaciones y contextos. Algo similar refiere Nussbaum (2002), quien dice que lo importante no es saber cosas acerca de la lengua, sino que lo trascendental es un saber hacer con la lengua, es decir, poder llevar a cabo intercambios comunicativos de manera eficaz, coherente y adecuada tanto de manera oral como escrita.

Se ha mencionado varias veces el término competencia comunicativa, la cual está compuesta por diversas competencias, que según Lomas (2009) son: competencia lingüística o gramatical (se refiere a la corrección); competencia sociolingüística (adecuación al contexto); competencia estratégica (eficacia comunicativa); competencia

textual o discursiva (coherencia y cohesión). Se aprecia entonces que el ser competentes comunicativos es un trabajo arduo que requiere de un fuerte compromiso por parte de los profesores y los niños deberán también poner todo su esfuerzo.

Avanzar hacia el logro de competencias comunicativas a través de la enseñanza de la lengua oral, actividad que necesariamente va vinculada con todas las demás habilidades comunicativas implica como lo plantea Vilá (2005), promover la reflexión sobre los usos que hacen de la lengua, analizar cómo hablan, para qué lo hacen, los fines que persiguen, las consecuencias que pudiera haber de esos usos orales, así como concientizar en nuevos usos más formales, organizados y estructurados.

#### **g. La conversación y la exposición: promotoras de la lengua oral formal**

Son muchas las situaciones que puede promover la escuela para favorecer las habilidades comunicativas (hablar, leer, escuchar, escribir) y así acceder a las competencias comunicativas, no obstante, este apartado se enfoca en la conversación y la exposición como estrategias para el desarrollo de la lengua oral de tipo formal. Comúnmente escuchamos la palabra didáctica dentro del contexto escolar, la didáctica de la lengua se refiere a la enseñanza de las prácticas sociales de oralidad y escritura, lo cual guarda enorme relación con el enfoque de Español en la Educación Básica (Villaseñor, 2007).

Lozano (2003), hace referencia a la exposición como una actividad formal propia de la escuela, que será un precedente para otras aún más formales como la conferencia y la oratoria. Otra actividad formal como el debate debe tener como antecedente conversaciones guiadas en donde los niños practiquen la argumentación, que se refiere básicamente a defender puntos de vista e ideas (Lozano, 2003).

Al igual que Lozano, Cassany, Luna y Sanz (2007), exponen que son tres tipos de situaciones las que convendría trabajar en clase, las cuales son: de ámbito social como exposiciones, debates, discusiones; nuevas tecnologías (radio y televisión); y situaciones académicas como entrevistas, exámenes orales o exposiciones.

Camps (2005), hace alusión al debate, a la entrevista, a la exposición oral y al programa radiofónico como algunas de las situaciones comunicativas que podrían promoverse en las escuelas para el desarrollo de la lengua oral formal.

Estos usos orales formales deben diferenciarse de las prácticas orales habituales que se hacen en el grupo, pues como lo expresa Camps (2005), debe haber una preparación: se programa la actividad y se planifica (se establecen las actividades a realizar en torno a la situación). Se llega a un acuerdo sobre el tema para la conversación o exposición, se investiga, analiza y se rescata la información necesaria, para después compartirla con los compañeros, elaborando productos escritos y una reflexión sobre todo el proceso.

La planificación de la que hablamos requiere, como lo dice Vilá (2005), de explicitar todo aquello que hará tanto el emisor como el receptor. Un ejemplo es que mientras se conversa o expone, los niños que escuchan tomen notas. De igual forma se puede señalar que al final de la sesión harán comentarios con argumentos sobre las participaciones de sus compañeros, lo que también se podría llamar *reflexión sobre la situación*. Estas especificaciones servirán para que los estudiantes sepan cuál es el rol que tienen en cada momento y construir de esa manera conocimientos más firmes.

Cassany, Luna y Sanz (2007), también refieren algo similar a lo expuesto por Camps (2005), respecto a preparar y planificar, salvo que ellos las manejan como microhabilidades de la expresión oral. Esas microhabilidades se refieren a saber planificar (qué se va a hacer, cuándo y qué se obtendrá); conducir el discurso (trabajar sobre un tema y llevar a cabo las intervenciones de manera organizada); negociar el significado (comprender el tema); producir el tema (ser preciso, puntual y coherente); y finalmente trabajar los aspectos no verbales (la voz, gestos, movimientos y mirada). Estas microhabilidades nos dan una pauta muy clara y precisa sobre cómo abordar las situaciones comunicativas en el salón de clase.

Para abordar la estrategia de la *conversación* durante la intervención, se retoma la propuesta de Sánchez (2005). Dicho autor se refiere a una conversación organizada, que se distingue de la conversación espontánea principalmente porque hay una preparación

y una planificación donde se persiguen fines y objetivos. Esta situación es una práctica en donde habrá un intercambio de opiniones sobre un tema en particular.

Para el desarrollo de esta situación comunicativa será conveniente tomar en cuenta varios puntos. Es importante acordar de inicio los temas para trabajar, sobre los cuales se debe especificar qué investigación se buscará, pues hay temas que contienen información muy basta e incluso compleja para el grado que se esté cursando. Al final de la conversación será importante que haya productos por escrito que den cuenta de lo aprendido durante la situación comunicativa.

Chambers (2007), expone que sería muy enriquecedor abordar el enfoque “dime”, que conlleva una conversación literaria, es decir, hacer partícipe al niño en el drama de la lectura: que se vuelvan dramaturgos, directores, actores, público y críticos; eso significa que se convertirán en reescritores, intérpretes, representantes, receptores y comentadores, explicadores y estudiosos de la lectura. De igual forma Chambers (2007), refiere que la conversación literaria es individual, cooperativa y comunitaria, es decir, es pública (para los demás) y privada (la persona también escucha lo que dice). En definitiva su enfoque aborda la conversación como una actividad enriquecedora de la lengua oral formal en donde los estudiantes hablan para sí mismos, le hablan a otros, hablan juntos y hablan de lo nuevo, los aprendizajes que se van construyendo.

Por el hecho de ser una práctica estructurada debe haber normas, las cuales deben ser explícitas y seguidas por todos los participantes. Como condiciones facilitadoras para la estrategia deberá promoverse un clima comunicativo, en donde a todos los niños se les dé la confianza y seguridad de que sus comentarios serán tomados con respeto. No se puede pasar por alto la necesidad de que la sesión tenga cierta duración temporal. Finalmente, para sustanciar ésta estrategia será importante llevar a cabo una evaluación, considerando los fines y objetivos que se plantearon al inicio.

Para el desarrollo de la exposición, se tomó como referencia la aportación de Cassany, Luna y Sanz (2007), quienes abordan la exposición oral como una de las estrategias más llevadas a cabo en el aula y que al ser una situación de carácter formal

tiene características específicas. Aunque la propuesta tiene gran similitud con lo planteado por (Sanchez, 2005) en la conversación organizada, conviene dar detalle de la misma.

Por primero de cuentas la exposición se debe preparar. Dicha actividad puede surgir de alguna otra actividad realizada en clase y que serviría como complemento para aportar mayores herramientas en la construcción de conocimientos o puede plantearse desde el inicio como actividad central la exposición de algún tema. Será esencial, que el profesor evite gradualmente que el educando lea de manera textual sus materiales de apoyo, pues esos materiales deben servir sólo para orientar la exposición.

Cassany, Luna y Sanz (2007), hablan de darle a los niños una razón para escuchar, es decir, especificar qué productos o acción se realizará durante y después de la exposición, como puede ser el hecho de tomar notas o valorar las participaciones. Aquí entra en juego nuevamente lo planteado por Chambers (2007), ya que después de las exposiciones se puede llevar a cabo la conversación literaria, en donde los niños se vuelvan comentadores, explicadores y estudiosos. Asimismo, el profesor deberá fomentar la mejora de los aspectos no verbales como son la mirada, la postura o los gestos, lo cual también aporta información al receptor. Añadir por último que para sustanciar la práctica oral se debe llevar a cabo una evaluación que aporte datos sobre los avances obtenidos.

### **3. ¿Cómo y para qué evaluar?**

La evaluación es sin duda un elemento fundamental y característico de la escuela. Sin la evaluación no habría pautas que pudieran determinar lo que está insuficiente o adecuado, lo que puede mejorar o lo que es digno de admirarse. La evaluación, dentro del ámbito educativo, suele ser de tres tipos: diagnóstica (para conocer saberes previos), formativa (se realiza durante el proceso de aprendizaje y se valoran los avances) y sumativa (para tomar decisiones sobre acreditación), (SEP, 2011c).

Se busca que el niño comprenda la importancia de la evaluación formativa, la cual influirá en la realización de la autoevaluación o la coevaluación. Esas pautas, servirán de base para elaborar fichas, que serán utilizadas por los propios niños y que podrán servir para evaluar diferentes tipos de actividades o productos, como puede ser la comprensión de un texto, de una noticia, para sistematizar estrategias de lectura, una regla de juego, una receta o la participación en un proyecto (Jolibert y Jacob, 2003).

La evaluación sumativa se establece por lo general con un número, el cual representa las competencias y conocimientos que adquirió el estudiante al final de cierto periodo de tiempo y de acuerdo a criterios que ya estaban acordados. Jolibert expone que para esta evaluación pueden ocuparse cuadros recapitulativos de competencias o conocimientos observados. El ejemplo más claro sería el *Reporte de evaluación*. Es importante aclarar que aunque la evaluación conduce a un mejor aprendizaje, no solo es para el estudiante, pues también el maestro debe evaluarse promoviendo así un mejor desempeño (SEP, 2011c).

Toda evaluación responde a varias interrogantes ya que sólo así tendrá grandes probabilidades de cumplir con los propósitos previamente planteados. Preguntas como: ¿para qué se evalúa?, ¿para quién se evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿con qué evaluamos?, son interrogantes que se deben responder para llevar a cabo una evaluación con éxito (Jolibert y Jacob, 2003).

Como instrumentos para la evaluación cabe destacar que se pueden usar (de acuerdo a las necesidades): registros anecdóticos, la observación, producciones, proyectos colectivos, esquemas y mapas, registro y cuadro de actitudes, portafolios y carpeta de trabajos y pruebas escritas u orales (SEP, 2011c).

La revisión de intervenciones hechas por otros profesores en el tema de lengua oral, la revisión y apropiación de ideas hechas por expertos, además del análisis de la estrategia formativa *Pedagogía por Proyectos* hizo posible un diseño de intervención que se presenta en el siguiente capítulo, para atender el problema diagnosticado previamente en relación con la lengua oral.

## **IV. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA LA PRÁCTICA DE LA LENGUA ORAL FORMAL**

En este cuarto capítulo se presenta a los participantes, el contexto de intervención y los propósitos de la misma, relacionados con las preguntas de indagación y los supuestos presentados en el capítulo dos. Además se explican las competencias que se buscó desarrollar respecto a la lengua oral, así como sus indicadores. Finalmente se describen los proyectos colectivos realizados a partir de las seis fases que propone Pedagogía por Proyectos.

### **A. Elementos de indagación y de la intervención**

En esta sección se da a conocer de manera específica el contexto de la intervención, incluyendo tanto a los participantes, el clima del grupo, así como las características del salón de clases.

#### **1. Los participantes**

El grupo donde se llevó a cabo la intervención, tomando como base la estrategia de Pedagogía por Proyectos, es el 2° C de la Escuela Primaria “Vicente Lombardo Toledano”, integrado por trece niñas y trece niños, sus edades oscilan entre los siete y ocho años de edad; cabe mencionar que dicho grupo ha tenido un seguimiento desde el primer grado. Para seleccionar a los participantes no hubo criterio de selección, puesto que la intervención se realizó con el grupo, con todos los estudiantes que lo integran.

Una niña del grupo es repetidora, mientras que los otros veinticinco estudiantes están desde primer grado, de los cuales cinco niños carecen de la figura paterna; una carece de la figura tanto paterna como materna y vive con sus tíos; y dos tienen a sus padres divorciados. Lo anterior representa parte de su contexto familiar, el cual por supuesto influye en la personalidad y desempeño académico de ellos, pues en algunos casos las



madres son quienes deben desempeñar las actividades laborales, quedando los niños al cuidado de abuelas, tíos o hermanos mayores.

El contexto antes mencionado repercute directamente en el trabajo escolar de los estudiantes, pues suelen tener constantemente conductas inadecuadas y faltan a sus deberes como entrega de tareas, trabajos en clase y falta de estudio para los exámenes. Se solía dialogar de manera constante con ellos tanto en clase, en el tiempo de recreo, las clases de Educación Física u otros momentos libres.

Los estudiantes presentaban, principalmente los varones, conductas inadecuadas, pues constantemente estaban en conflictos o peleas entre ellos; llegaban a decirse insultos o por escrito se mandaban recados agredándose. Se hizo una lista de valores en donde a cada niño se le pusieron diez abejitas, que correspondían a su diez en ese rubro de la calificación. La estrategia funcionó y disminuyeron esos tipos de conducta.

## **2. Espacio y tiempo de la intervención**

El aula de clases se ubica en el primer piso del edificio principal, teniendo como vecinos al grupo de 2° B y 3° A. El salón de clases cuenta con tres ventanas por lo que hay buena iluminación. Las bancas son para dos niños y se cuenta con un pizarrón blanco, otro verde y uno más pequeño de corcho. Hay dos estantes para guardar libros, documentos, material didáctico, papal de baño, jabón, entre otras cosas, y otro mueble de madera en donde se guardan los equipos tecnológicos como televisor, videocasetera y minicomponente. El piso presenta una pequeña parte sin loseta, que no permitía que algunas bancas y sillas estuvieran firmes.

Se cuenta además con la colección de libros del aula, los cuales se organizaron por categorías: poesía, obras de teatro, cuentos, enciclopedias y diccionarios. Las condiciones generales del salón no fueron las mejores, pero sí las adecuadas para el desarrollo de las sesiones escolares.

La escuela se localiza en la colonia *Benito Juárez*, dentro de la zona conocida como *Cuautepec Barrio Bajo*, perteneciente a la Delegación *Gustavo A. Madero de la Ciudad de México*. La institución se localiza a las faldas de uno de los varios cerros que caracterizan a la zona de *Cuautepec*. Es una comunidad tranquila, aunque hacia las zonas más altas del cerro y hacia *Cuautepec barrio alto* la inseguridad aumenta, pues grupos de muchachos que no trabajan andan vagando o comen ilícitos.

Por otro lado, en la escuela y en la zona se tienen todos los servicios públicos como luz, agua, drenaje, teléfono, recolección de basura y aunque hay internet en las aulas con equipo multimedia, constantemente suele tener fallas, lo que limita su uso óptimo.

Como último aspecto de este apartado, se debe exponer que la intervención duró del veinticuatro de abril al cuatro de julio de 2012.

## **B. Procedimiento de la intervención**

La intervención en el aula tiene como marco estratégico la Pedagogía por Proyectos, a partir de la cual se comparte el poder con los niños para juntos guiar el aprendizaje, pues a partir de la pregunta generadora de ¿qué queremos hacer juntos? o ¿qué queremos aprender? es como ellos inician haciendo sus propuestas de proyectos, orientan las actividades a desarrollar, se marcan los tiempos, recursos y responsables, además de elaborar contratos individuales para posteriormente llevar a cabo el proyecto, que tendrá a lo largo del mismo varios productos y se concluirá con la metacognición, a través de la cual el estudiante valorará su desempeño, actitud y reflexionará sobre cómo aprendió.

Para realizar la intervención se necesita tener presente los propósitos, competencias e indicadores, así como los aprendizajes esperados que se promueven en relación con los planes de estudio.

## 1. Propósitos

Los propósitos que guían la intervención son los siguientes:

- Llevar a la práctica junto con los estudiantes, situaciones comunicativas que engloben actividades como investigar, leer, escuchar, hablar, comprender y escribir textos para darlos a conocer de manera oral, bajo el marco de los ejes didácticos de Pedagogía por Proyectos.
- Contribuir al desarrollo de la lengua oral en los niños, a través de conversaciones organizadas, concibiéndose éstas como estrategias comunicativas formales que la escuela debe promover y poder darle todo un tratamiento a la información.
- Que los estudiantes participen en exposiciones, a través de diversas situaciones comunicativas formales que contribuyan al desarrollo de la lengua oral y que permitan dar a conocer ante un público información previamente analizada.

Al contar con los propósitos, se tiene un panorama más claro de hacia dónde se quiere llegar. A continuación se exponen elementos que permitieron valorar el logro de los proyectos.

## 2. Competencias e indicadores

En la figura que a continuación se presenta, se encuentran en una columna las competencias y en la otra columna sus indicadores, que permiten reconocer si la competencia es lograda o no.

**Figura 26. Competencias e indicadores.**

COMPETENCIAS	INDICADORES
Los niños son capaces de manipular información con la finalidad de producir textos y darlos a conocer de manera oral.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tienen la habilidad para investigar la información necesaria.</li><li>• Producen textos que rescaten la información relevante.</li><li>• Comunican información de manera oral.</li></ul>

Los educandos participan adecuadamente en conversaciones organizadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigan y analizan la información requerida sobre el tema a tratar.</li> <li>• Comunican entre ellos sus interpretaciones de la investigación.</li> <li>• Plasman por escrito lo comprendido de la conversación.</li> </ul>
Los estudiantes participan adecuadamente en exposiciones orales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para sintetizar la información que será expuesta.</li> <li>• Uso de materiales de apoyo para la exposición.</li> <li>• Atienden aspectos importantes durante la exposición: tono de voz, léxico abundante, memorización, análisis.</li> </ul>

### **3. Exploración inicial**

Se llevó a cabo por el profesor investigador para determinar cuál es la situación del grupo, antes de iniciarse la intervención. Es importante saber con qué tipo de personas tienen los niños contacto y con qué propósito se dirigen a ellos. De acuerdo con Tusón (2009), para realizar un diagnóstico de cómo hablan los estudiantes se les puede pedir una lista donde escriban con quién hablan y para qué, ya sea en el lapso de un día o durante el transcurso de una semana. Es importante estar realizando las diversas condiciones facilitadoras para el aprendizaje que propone Pedagogía por Proyectos. En el caso de esta intervención la exploración se realizó el jueves 16 de marzo de 2012.

### **4. Los proyectos por fases**

En los proyectos se busca desarrollar la lengua oral a partir de situaciones comunicativas formales, para incidir en el desarrollo de competencias comunicativas. No significa que la lengua oral se trabaje aislada de las demás habilidades comunicativas, ya que necesita de ellas para sustanciarse y tener una significación.

Se planea llevar a cabo dos proyectos. En primer lugar potenciar una conversación organizada: investigar sobre el tema de los volcanes, comentar en grupo la información, tomar notas, hacer la maqueta de un volcán y realizar un experimento donde haga erupción. Dicho proyecto se planea que tenga una duración de cinco sesiones.

El segundo proyecto a realizar se centra en la exposición de un tema. En el caso de la intervención pedagógica llevada a cabo fue la selva. Los estudiantes investigan sobre ella, después sobre un animal, hacen su lámina de apoyo, exponen, comentan y valoran sus participaciones. Finalmente hacen una maqueta.

## Proyecto I

### Fase I. Definición del tema y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles

Se pregunta ¿qué queremos hacer juntos?

Los niños hacen propuestas y las argumentan.

Se hace una lista de las actividades a desarrollar durante el proyecto, con sus respectivas fechas de realización.

Realizan maestro y niños una definición del proyecto y la repartición de tareas, como se muestra a continuación (figura 27), donde se pueden apreciar las actividades y los responsables.

**Figura 27. Ejemplo de Proyecto de acción.**

Proyecto: Erupción de un volcán	
Propósito: Investigar sobre los volcanes, comentarlo y realizar una maqueta para hacer el experimento donde haga erupción. Por ejemplo:	
Actividades: Planificar el proyecto Investigar sobre el tema. Formar equipos. Comentar en grupo y tomar notas. Hacer la maqueta del volcán. Realizar el experimento.	Responsables: Niños y profesor Todos investigamos. El profesor hace el sorteo. Todos comentamos y los estudiantes toman notas. Los niños reúnen el material y hacen maqueta. Los estudiantes. El profesor monitorea.

### Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno

En esta fase, considerando el proyecto de acción se elabora en conjunto con los niños el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de

competencias, para formar así el proyecto colectivo, que se presenta en la siguiente figura.

**Figura 28. Proyecto colectivo**

<b>Proyecto de acción</b>		<b>Proyecto global de aprendizaje</b>	<b>Proyecto específico de construcción de competencias en oralidad, lectura y en producción de escritos</b>
Proyecto: Erupción de un volcán		Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	
Propósito: Investigar sobre los volcanes, comentarlo y realizar una maqueta para hacer el experimento donde haga erupción. Por ejemplo:			
<b>Actividades:</b> Planificar el proyecto. Investigar sobre el tema. Formar equipos. Comentar en grupo y tomar notas. Hacer la maqueta del volcán. Realizar el experimento.	<b>Responsables:</b> Niños y profesor Todos investigamos. El profesor hace el sorteo. Todos comentamos y los estudiantes toman notas. Los niños reúnen el material y hacen maqueta. Los estudiantes. El profesor monitorea.	<b>DOMINIO DEL LENGUAJE Y DE LA LENGUA</b>	<b>ORALIDAD</b>
	Lengua oral:		Lo que vamos aprender: Lo que ya sabemos: Lo que hemos aprendido de los demás: Lo que debemos reforzar:
	Producción de textos:		
	<b>VIVIR JUNTOS (Trabajo cooperativo)</b>		<b>LECTURA</b>
Aprendizajes de otras asignatura		<b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</b>	Lo que vamos aprender: Lo que ya sabemos: Lo que hemos aprendido de los demás: Lo que debemos reforzar:

Posteriormente se realiza un contrato individual, que es apreciado en la figura 29, donde se observan los elementos que debían redactar los niños: algunos al inicio del proyecto y otros hacia el final del mismo.

**Figura 29. Contrato individual.**

<b>Contrato de actividades</b>	<b>Contrato de aprendizaje</b>
Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya sé
Lo que logré	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil hacer	Cómo aprendí
	Lo que debo reforzar

### **Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes**

En esta fase se realizan todas las actividades programadas en el proyecto de acción. Conforme se va avanzando en el proyecto se va analizando qué se ha hecho y qué falta por hacer. Puede haber reajustes al mismo proyecto de acción.

### **Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y realización de los resultados del proyecto bajo distintas formas**

Se lleva a cabo en grupo la realización de la actividad con la que culmina el proyecto, el experimento de erupción de un volcán. Se buscan las condiciones materiales necesarias, se busca un clima de tranquilidad y de respeto mutuo, y se comparten las primeras experiencias y reacciones del proyecto.

### **Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos**

En colectivo se hace una síntesis de lo que ha funcionado y porqué. Se analizan las actividades del plan de acción y las que realmente se hicieron o cuáles se añadieron. El niño utiliza el contrato individual para evaluar su participación en el proyecto de acción, es decir las actividades realizadas. Finalmente se comenta y se toma nota de todo aquello que puede tomarse en cuenta para mejorar los futuros proyectos.

### **Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias**

Los estudiantes hacen una síntesis metacognitiva de lo que se logró, lo que resultó difícil hacer, lo que se aprendió, cómo se aprendió y lo que se debe reforzar. Para que lo logren el profesor orienta la actividad y los niños hacen uso del contrato individual.

De manera complementaria y externa a las fases, el profesor valora algunos elementos del contexto, que servirán para analizar la situación comunicativa que se lleve a cabo, de acuerdo con la propuesta de (Sanchez, 2005).

- **Aspectos físicos del contexto:**

- Número de estudiantes participantes.
- Duración prevista y duración real.
- Hora del día en que se realizó la actividad; actividades realizadas antes y después.
- Adecuación del espacio físico.

- **Aspectos sociales del contexto:**

- El tema de conversación ¿Interesa a los niños? ¿Se eligió en conjunto? ¿Se forzó?
- Los participantes, ¿se encuentran a gusto con la actividad?
- ¿Hay participantes que monopolizan la palabra? ¿Hay otros que no entran en el dialogo? ¿Cómo se regula el comportamiento de unos y otros?
- Los turnos de conversación, ¿se suceden con fluidez o hay que detener con frecuencia el ritmo de la conversación para regular el comportamiento de los participantes o solucionar conflictos?

Además, es importante que el docente lleve a cabo una evaluación de aspectos que muestran los estudiantes al hacer uso de la lengua oral, pero no solo durante este proyecto, sino durante toda la intervención realizada en el aula (los dos proyectos a realizar). Se propone la siguiente escala estimativa (figura 30), basada en la propuesta de Sánchez (2005), para evaluar la intervención y participación de los estudiantes en las diferentes situaciones comunicativas.

**Figura 30. Escala estimativa de evaluación.**

**C=Construído EP=En proceso NA=Necesita apoyo**

ASPECTOS DE PARTICIPACIÓN					CONTENIDO COMUNICATIVO						
Niños	Normas		Actitudes y valores		Aspectos lexicosemánticos		Aspectos dicursivos		Aspectos culturales y de adecuación		
	Levanta la mano y espera su turno	Escucha en silencio	Respeto las opiniones	Muestra actitud participativa	Entonación	Léxico	Fluidez	Orden en las ideas	Relación con el tema	Conocimientos	Nuevas ideas

**Fuente: Elaborada con base en Sánchez Cano (2005)**



Se planea la realización de un segundo proyecto, donde se acentuará sobre la exposición individual.

## Proyecto II

### Fase I. Definición del tema y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles

Durante esta fase se define el tema y se organizan todas las actividades a realizar, tanto del niño como del maestro.

- Se pregunta a los estudiantes ¿Qué queremos hacer juntos?
- Los niños proponen y se llevan a cabo argumentaciones para elegir una opción.
- Si el tema es la selva, se investiga sobre ella (animales, arboles, en dónde hay selva y sus carecterísicas).
- Se lleva al aula la información, se comparte y se comenta.
- Se organizan las exposiciones.
- Se pedirá ilustren su tema de exposición.
- Se propondrá elaboración de maquetas.
- Se buscará socializar y compartir el proyecto con otros grupos.

Una propuesta del proyecto de acción donde se enmarquen las actividades y responsables se muestra a continuación en la figura 31:

**Figura 31. Ejemplo de un proyecto de acción.**

Proyecto: Exposición de la selva	
Propósito: Exponer de manera individual sobre un tema, después de haber investigado y elaborado	
Tareas a realizar	Responsables
Hacer propuestas y elegir una para el proyecto.	Estudiantes y profesor
Organizar el proyecto.	Todos
Investigar sobre la selva (animales, árboles, dónde hay y	Niños y maestro
Compartir y comentar la información en clase	Todos
Presentación de un archivo informativo de la selva	El docente
Visualización de un documental sobre animales salvajes	Profesor y estudiantes

Elaboración de un borrador para la lámina de apoyo	Niños. El profesor monitorea
Realizan su lámina de apoyo para la exposición	Estudiantes. El maestro monitorea
Llevar a cabo su exposición, con comentarios en tres	Niños.
Elaboración de la maqueta de la selva	Estudiantes. El profesor monitorea
Socialización del proyecto a 2º A y 2ª B	Niños y docente

## Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno

Considerando el proyecto de acción, se elabora en conjunto con los niños el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias, para formar así el proyecto colectivo, que se presenta en la siguiente figura. Al final se realizó el contrato individual.

Figura 32. Proyecto colectivo.

Proyecto de acción		Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias en oralidad, lectura y en producción de escritos
Tareas a realizar	Responsables		
Hacer propuestas y elegir una para el proyecto.	Estudiantes y profesor	Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	<b>ORALIDAD</b> Lo que vamos aprender: Lo que ya sabemos: Lo que hemos aprendido de los demás: Lo que debemos reforzar:
Organizar el proyecto.	Todos		
Investigar sobre la selva (animales, árboles, dónde hay y sus	Niños y maestro		
Compartir y comentar la información en clase.	Todos	<b>DOMINIO DEL LENGUAJE Y DE LA LENGUA</b> Lengua oral: Lectura: Producción de textos:	<b>LECTURA</b> Lo que vamos aprender: Lo que ya sabemos: Lo que hemos aprendido de los demás: Lo que debemos reforzar:
Presentación de un archivo informativo de la selva.	El docente	<b>VIVIR JUNTOS (Trabajo cooperativo)</b>	
Visualización de un documental sobre animales salvajes.	Profesor y estudiantes	Aprendizajes de otras asignatura	<b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</b> Lo que vamos aprender: Lo que ya sabemos: Lo que hemos aprendido de los demás: Lo que debemos reforzar:
Elaboración de un borrador para la lámina de apoyo	Niños. El profesor monitorea		
Realizan su lámina de apoyo para la exposición	Estudiantes. El maestro monitorea		
Llevar a cabo su exposición, con comentarios en tres tonos (qué les gustó, preguntas y sugerencias).	Niños. Profesor también participa en los tres tonos.		

Elaboración de la maqueta de la selva	Estudiantes. El profesor monitorea		
Socialización del proyecto a 2º A y 2ª B	Niños y docente		

Posteriormente se realiza un contrato individual, que es apreciado en la figura 33, donde se observan los elementos que debían redactar los niños: algunos al inicio del proyecto y otros hacia el final del mismo.

**Figura 33. Contrato individual**

<b>Contrato de actividades</b>	<b>Contrato de aprendizaje</b>
Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya sé
Lo que logré	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil hacer	Cómo aprendí
	Lo que debo reforzar

### **Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes**

En esta fase se realizan todas las actividades programadas en el proyecto de acción. Conforme se va avanzando en el proyecto se va analizando qué se ha hecho y qué falta por hacer. Puede haber reajustes al mismo proyecto de acción.

### **Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y realización de los resultados del proyecto bajo distintas formas**

Se lleva a cabo en grupo la realización de la actividad con la que culmina el proyecto, presentando el producto logrado (en este caso se busca que sea una maqueta). Se buscan las condiciones materiales necesarias, así como un clima de tranquilidad y de respeto mutuo, y se comparten las primeras experiencias y reacciones del proyecto.

## **Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.**

En grupo se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no y porqué. Se analizan las actividades planeadas en el plan de acción y las que realmente se hicieron o se añadieron. El estudiante utiliza el contrato individual para evaluar su participación en el proyecto de acción, es decir las actividades realizadas. Finalmente se comenta y se toma nota de lo necesario para mejorar los futuros proyectos.

## **Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias**

En esta fase los estudiantes hacen una síntesis metacognitiva de lo que se logró, lo que resultó difícil hacer, lo que se aprendió, cómo se aprendió y lo que se debe reforzar. Para que lo logren el profesor guía y apoya dicha actividad. Los niños para hacerlo utilizan el contrato individual. Para evaluar el contexto el profesor analiza algunos elementos (al igual que en el primer proyecto), que servirán para analizar la exposición o situación comunicativa realizada, de acuerdo con la propuesta de (Sánchez, 2005), como por ejemplo:

- **Aspectos físicos del contexto:**

- Número de alumnos participantes.
- Duración prevista y duración real.
- Hora del día en que se realizó la actividad; actividades realizadas antes y después.
- Adecuación del espacio físico.

- **Aspectos sociales del contexto:**

- El tema de conversación ¿Interesa a los niños? ¿Se eligió en conjunto? ¿Se forzó?
- Los participantes, ¿se encuentran agusto con la actividad?
- ¿Hay participantes que monopolizan la palabra? ¿Hay otros que no entran en el dialogo? ¿Cómo se regula el comportamiento de unos y otros?

- Los turnos de conversación, ¿se suceden con fluidez o hay que detener con frecuencia el ritmo de la conversación para regular el comportamiento de los participantes o solucionar conflictos?

Al igual que en el proyecto anterior, se utiliza una escala estimativa para evaluar, que comprende aspectos que muestran los estudiantes al hacer uso de la lengua oral durante este proyecto de exposición. Se basa en la propuesta de (Sánchez, 2005) y se aprecia en la figura 34.

**Figura 34. Escala estimativa de evaluación.**

**C=Construído EP=En proceso NA=Necesita apoyo**

ASPECTOS DE PARTICIPACIÓN					CONTENIDO COMUNICATIVO						
Niños	Normas		Actitudes y valores		Aspectos lexicosemánticos		Aspectos discursivos		Aspectos culturales y de adecuación		
	Levanta la mano y espera su turno	Escucha en silencio	Respeto las opiniones	Muestra actitud participativa	Entonación	Léxico	Fluidez	Orden en las ideas	Relación con el tema	Conocimientos	Nuevas ideas

**Fuente: Elaborada con base en Sánchez Cano (2005)**

Al haber presentado en este capítulo el diseño de la intervención, se puede dar paso a exponer la interpretación de los resultados obtenidos con la realización de los proyectos.

## V. INFORME DE LA INTERVENCIÓN: LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan dos informes, el primero corresponde a un informe biográfico-narrativo, compuesto por tres episodios. El primero es en sentido autobiográfico: *El destino eligió por mí*. En el segundo episodio titulado *Sálvese quien pueda* se inicia la intervención. Y el tercero lleva por título *Que se oiga fuerte*, con el cual se da fin a la intervención. El segundo apartado es un informe general, en donde se describe el desarrollo de los proyectos, dando claridad a qué se hizo, el modo, el tiempo y los resultados que se obtuvieron.

### A. Informe biográfico-narrativo

Aquí se presentan tres episodios como resultado del análisis de la intervención, mediante el enfoque biográfico narrativo.

#### Episodio 1. El destino eligió por mí

Después de dos horas de camino llego a la primaria, de su nombre no me acuerdo, pero la comunidad no se me olvida, se llama Metlapitl, un lugar que está a las afueras de Acapulco, Guerrero. Pese a su prolongado trayecto, las ansias por llegar a trabajar no han disminuido. Muchos niños llegan faltos de calzado y otros con sandalias, van con el rostro algo sucio, pocos son los que llevan uniformes y unos cuantos llevan algo en el estómago. Pero todos llegan dispuestos a aprender algo nuevo y a convivir, más que con sus compañeros con sus amigos. Saludan con un aire de respeto y emoción.

Es una comunidad de escasos recursos y a pesar de eso, cuando mis compañeros de la normal y yo estábamos por despedirnos (ya que las prácticas docentes habían concluído) disfrutamos de un último día de competencias deportivas y una riquísima comida que nos habían preparado, además claro de las plumas, flores, perfumes y hasta jabones que nos llevaban de regalo con tanto esfuerzo nuestros estudiantes. El

panorama fue muy similar en las colonias San Isidro Labrador, en La Venta, en El Coloso, en la Veinte de Noviembre, en la Garita o en Bajos del Ejido. Mucho tiempo de camino para llegar a esas comunidades y practicar, con algunos salones de madera o lámina y niños con muchas necesidades, además de económicas, educativas. Perfectamente convivían con sus compañeros en el recreo, mientras comían lo poco o mucho que podían, al correr por los patios, en educación física mientras se ejercitaban, a la hora de salida o en su casa ya con sus familiares. Pero en clase... ahí estaban las dificultades.

Era una labor titánica promover que participaran, argumentaran o expusieran sus ideas. Más aún difícil era entablar un diálogo sobre algún tema de Español, Historia o cualquier otra materia. Complicado resultaba también que hicieran alguna exposición. Pero el ánimo no decaía, pues sus rostros inspiraban por sí solos ternura e incluso admiración, pequeños valientes que afrontaban dificultades día a día. Se les dificultaba participar oralmente y si desde ahí hay barreras poco podrá hacerse en el demás quehacer educativo. De esos años de normal es que surge en mí la preocupación por el aprendizaje de la lengua oral. Además claro está, de las dificultades que he tenido específicamente durante mis estudios de maestría, para compartir ideas o experiencias. –Ya lo dirán- me digo en ocasiones y prefiero callar ante la mayor experiencia de mis compañeras. Aunque en ocasiones esos nervios se esfuman y ese palpitar acelerado se controla, permitiéndome expresar lo que pienso.

Me gusta mi profesión, sin embargo, yo no tuve desde niño la ilusión de ser profesor como muchas de mis compañeras de maestría platican y tampoco crecí rodeado de familia que estuviera dentro del magisterio. Crecí rodeado del deporte, mi sueño... ¡era ser futbolista! Cuando vivía en Acapulco, los fines de semana era cuestión de religión ir al partido y disfrutaba jugar en esas canchas rodeadas de palmeras. Tampoco es que lo haya dejado pues aún lo sigo practicando. De muchacho busqué oportunidades para desarrollarme profesionalmente en el futbol y otras las desaproveché, aunque creo faltó concentración y dedicación para lograrlo.

No crecí con la idea de dedicar mi vida a la docencia, no obstante las cosas han cambiado, me gusta y me apasiona mi profesión. Es grato convivir con esos seres

pequeños, compartir con ellos momentos de aprendizaje, que te cuenten además sus problemas, sus angustias, sus travesuras, sus sueños y sus alegrías. Es una grata sensación verlos crecer y más aún que te saluden, que te digan ¡hola maestro cómo está!, te busquen para seguir platicando y ponernos al tanto de nuestras vidas. Sé que el destino eligió bien por mí, alguien escribió... que yo sería profesor.

Después de ya varios años vienen a mi mente los recuerdos de aquella época de indecisión por no saber qué estudiar. Estaba por terminar la preparatoria, tenía diecisiete años, era yo todo un jovencito, vivía lleno de sueños y de anhelos. Sentía que el mundo entero era para mí. No tenía preocupaciones como ahora, sin embargo, me angustiaba no saber qué estudios universitarios realizar. Pensaba en arquitectura, en medicina, en filosofía o en comunicación, pero por ninguna me decidía. Mi decisión por ingresar a la normal fue repentina y recuerdo que busqué entusiasmado mi ingreso a una de ellas. Fue una excelente decisión pues aunado a mi gusto por esta labor conocí a grandes amigos, personas con las que aún tengo la dicha de compartir gratos momentos y conversar hasta el cansancio cuando hay oportunidad.

Recuerdo momentos muy gratos que tuve de pequeño en la escuela: “Mamá soy paquito, no haré travesuras, y un cielo impasible despliega su curva”... fue un poema que recité en la primaria. Me aprendí y ensayé muy bien ese poema de salvador Díaz Mirón que no se me olvidó para nada, me gustaba la escuela. Mi mamá por supuesto no pudo faltar en esa ocasión para presenciar mi participación oral.

Hubo muchos años en que el trabajo de mis padres les impidió estar gran parte del tiempo conmigo, y mis hermanos al ser varios años mayor que yo tampoco compartieron muchos momentos conmigo pues sus actividades eran muy distintas a las mías. Las conversaciones con mi familia no eran muy constantes. Desde muy pequeño me tuve que hacer independiente, las circunstancias me obligaban. Está vivo el recuerdo de cómo hacía solo mis tareas y sólo ocasionalmente me apoyaban.

Tres escuelas primarias fueron testigo de mi infancia. Extraño esas clases de karate, el futbol, el coro, la escolta e incluso el transporte escolar. Al regresar a casa sabía que



lo primero era la tarea y después salir con mis amigos a jugar a las escondidas, policías y ladrones, ir a cortar frutas a las casas deshabitadas o huertos cercanos... bañarnos en el arroyo, jugar fútbol en la calle aunque me volara las uñas de los pies por jugar descalzo y muchas otras actividades.

Después me volví un poco tímido en la secundaria, pero seguí compartiendo gratos momentos con mis mejores amigos. Poco a poco mi grupo de amigos y conocidos crecía. Recuerdo en esta etapa a mi profesor de Español, que tenía una gran pasión por su profesión y con él nos insertamos en el mundo de algunos libros. Además, en esta etapa solíamos exponer constantemente, pasaba largo rato leyendo y preparando mi lámina para hacerlo muy bien en clase. En la preparatoria todo fue excelente, sin embargo el socializar con personas más diversas se tornaba de a ratos difícil. Me gustaba Filosofía e Historia y las clases de deportes por supuesto.

En la normal la poca timidez que tenía desapareció, sin duda me volví más sociable. Después de graduarme de la Licenciatura cubrí un corto interinato de tres meses en La Remonta, una comunidad en la Sierra de Atoyac, Guerrero. ¡Era muy fácil llegar ahí!, nadamás hora y media en autobús, después tres horas y media en camioneta por un camino de tierra, empedrado, con muchas curvas, rodeado de arboles y pequeños cerros. Los fines de semana era más fácil el regreso hacia mi casa: para no esperar hasta el viernes por la camioneta, los jueves emprendía la huída hacia el pueblo más cercano, caminaba unas dos horas, cruzaba un enorme río y caminaba rodeado de arboles, pequeños arroyos y más arboles. Ya estando ahí buscaba algún transporte, para después utilizar otros más. Las anécdotas son muchas: en una ocasión se me hizo de noche y una buena familia me dio cobijo para pasar la noche en su casa sin conocerme, ¡los tiempos eran otros y las personas de provincia también son diferentes!

La escuela era en ese entonces tridocente y el grupo que se me asignó integraba los grados 5° y 6°. Tenía familiaridad con las características socioeconómicas de esos niños. Confirmé ahí las dificultades y barreras que hay en cuanto al aprendizaje y enseñanza de la lengua oral. Aunque no estuve mucho tiempo ahí, espero haber influido un poquito en esos niños que aún recuerdo muy bien.

Llegué a la ciudad de México como muchos otros, para trabajar. De eso tiene ya varios años y aunque deseo en un futuro no muy lejano regresar a mi puerto amado de Acapulco, hay metas profesionales por cumplir en la ciudad de México. Ya después el destino dirá.

## **Episodio 2. ¡Sálvese quien pueda!**

A lo lejos puedo ver gigantes de concreto, situados en el centro de esta gran ciudad, los veo al caminar por el pasillo del primer piso de mi escuela. Son gigantes imponentes y construidos majestuosamente que distan mucho de las casas que puedo ver a mi alrededor. Es una ciudad cubierta de un cielo gris que celoso e indignado esconde las estrellas por las noches, sin importar si son frías o tibias. Cuando hace ya algunos años me asignaron esta primaria no imaginé que estuviera sobre un cerro al norte del valle de México, en una zona llamada Cuauhtepac. El titán de fierro que saca fumarolas le da un ambiente muy distinto al resto de la ciudad, como si estuviera en alguna región de provincia.

Dejo de ver gigantes y ahora veo pequeñines, son mis estudiantes de segundo grado... he entrado a mi salón de clases. Algunos ya están sentados y otros vamos llegando. Nos saludamos y cada quien va tomando su lugar. Se escuchan muchas voces aún al exterior del salón, son los demás niños que platicando se dirigen a sus aulas. Aquél día veinticuatro de abril de dos mil doce iba a darle un giro a las clases con mi grupo, formado por trece niñas y trece niños. De lo que pasara en adelante no tenía certeza alguna, solo esperaba que fuera una experiencia significativa. Esta escuela primaria *Vicente Lombardo Toledano* aunque es pequeña, tiene muchos estudiantes, pues la comunidad es muy poblada.

De lo que se trataba ahora, en la intervención solicitada por la maestría que estudio a través de la base teórica que estudiamos Pedagogía por Proyectos, era de eliminar el monopolio de poder del profesor y aprender a vivir una vida cooperativa con mis estudiantes, permitir que ellos propusieran, argumentaran, organizaran, realizaran e

incluso aprendieran a evaluarse. En definitiva, que juntos decidiéramos el trabajo escolar. El rol docente y de los niños que para el proyecto de acción se debe tener según Jolibert y Sraïki, debí tenerlo siempre presente.

### ➤ **Iniciemos el camino**

Los niños tenían clase de Educación Física, pero el profesor estaba arreglando algunos detalles como comisionado de Acción Social, ya que del siete al diez de mayo se llevaría a cabo la semana Intercultural sobre el tema *Los carnavales*. Todos los grupos preparaban su participación. Sería parecido al carnaval de Río de Janeiro, o al menos esa era la idea. Sabía que a mis chicos no les gustaría para nada el enterarse que no tendrían su tan querida clase de Educación Física, – ¡*No maestro!*, ¿*Por qué?*, ¡*No se vale!* –, fueron las expresiones que imaginé me dirían, y así fue. Sus rostros se llenaron de tristeza y otros de enojo al comentarles que el profesor no les impartiría la clase. Les dije que no estaba en mis manos remediarlo, seguiríamos trabajando en el salón. Mientras, yo aprovecharía la oportunidad para dar inicio al proyecto.

Había hecho un diseño de intervención, pero faltaba la voz de ellos. Les pedí que recordaran sobre el proyecto *Las guerras* que habíamos realizado algunas semanas antes, a manera de ensayo. La mayoría parecían emocionados. Yo mismo estaba ansioso por saber sobre qué trataría el proyecto. Pegué en el pizarrón unos pliegos de papel bond para tomar nota de los acuerdos. Era tiempo de las propuestas: la primera en participar fue Belky, con su pelo largo y rebelde al peinado, siempre sonriente, participativa, trabajadora y muy madura. Solía darme quejas de las malas conductas e incluso ella misma regañaba a sus compañeros:

- Hay que pintar– dijo Belky.
- Sí, hay que pintar– le siguió Jany.
- Sobre los terremotos– comentó Diego.
- De los tsunamis– expuso Erika.

Y siguieron participando: –*de los volcanes, mejor del topo, jugar futbol, hay que hacer maquetas, de los delfines, del espacio, hacer experimentos*–. Muy bien, así se hace, me dije a mí mismo, pues el interés principal era el desarrollo de la lengua oral en formatos más específicos, darle a la lengua oral una atención más formal y sistemática como lo expresa Amparo Tusón. El que los niños externaran sus ideas, era para mí un avance. Sugerí que con esas propuestas bastaba y en mi mente empezó a sonar la idea de que sin consenso no hay nada significativo, que lo de menos es votar. ¡Tarea más sencilla pensé!

Les pedí a los que hicieron propuestas que expusieran por qué sería interesante o importante hacer el proyecto (desde luego mi idea era que se adentraran al proyecto de acción como se trabaja en Pedagogía por Proyectos) sobre ese tema, es decir, que argumentaran. La mayoría sencillamente dijo que sería bonito y que aprenderíamos mucho. Bajo este argumento generalizado se desarrolló el consenso.

Nombré cada una de las propuestas escritas y su manera de argumentar fue un sí mayoritario cuando leí *hacer experimentos*. Ahora faltaba definir la temática de los experimentos. No fue difícil acordar el tema, pues Belky propuso sobre los volcanes y la secundaron José Luis, Santiago y Jazmín. Observé que no hubo necesidad de regular las participaciones, ellos habían aprendido a tomar turno, esperaban a que uno terminara de hablar para comenzar el otro. Lo propuesto por esos niños había logrado que la gran mayoría del grupo estuviera de acuerdo, salvo unos tres niños.

De inmediato se oyeron otras voces: –Maestro hay que hacer una maqueta del volcán– dijo Fanny, con su voz aguda, que desentonaba con sus grandes cachetes, su gran estatura y lo llenita que es. Recuerdo que ocasionalmente la sorprendía haciendo uso de su fuerza al cargar a sus demás compañeros. Contesté entusiasmado: –Claro, para hacer el experimento del volcán podemos hacer una maqueta.

Después de analizarlo, resulta interesante cómo tres de las propuestas iniciales se conjuntaron en una sola para nuestro proyecto: los volcanes, las maquetas y los experimentos.

Luego del recreo les pregunté cuáles podían ser las actividades a realizar y las manos empezaron a levantarse:

- Hay que hacer equipos– dijo José Luis
- Investigar sobre los volcanes– comentó Belky
- Maestro, podemos comentar aquí en el salón lo que investiguemos– dijo Oscar.

Al escucharlo me alegré, pues lograría una conversación organizada en la que todos participáramos aportando información e ideas de un tema elegido en colectivo, tal como yo pretendía en este proyecto, de acuerdo con la propuesta de Sánchez Cano. Con esto los niños y yo estábamos sistematizando una de las formas orales.

– También hay que tomar notas– expuso Sarai, una niña que repetía el grado, pero que desde un inicio no enfrentó mayores barreras para el aprendizaje, salvo su responsabilidad y organización, sobre todo en tareas, aunque conforme avanzó el ciclo escolar mejoró notoriamente en esos aspectos.

- Claro, que buena idea– le contesté.

En no mucho tiempo planeamos las actividades. Se acordó que primero era la investigación, después formar equipos de niños y niñas, comentar en grupo lo investigado, tomar notas, posteriormente hacer la maqueta y finalmente el experimento. A cada actividad se le asignó el día de su realización.

### **El desinterés**

Creí que asignar el nombre al proyecto resultaría una actividad interesante e ingeniosa, pero las propuestas surgieron en un ambiente de desinterés, posiblemente porque la hora de salida estaba próxima y por los otros acontecimientos que surgieron durante el día escolar. Llegó un momento en que muchos pedían permiso para ir al baño, platicaban, se paraban y hacían de todo menos poner atención. Llegó pues el regaño del profesor.

– ¿Están aburridos? Ya váyanse a su casa si quieren, no los veo participar– dije en un tono serio, con el propósito de que se percataran que no estaban trabajando adecuadamente.

No se llegó a ningún acuerdo, por lo que de tarea pensarían en un nombre para el proyecto, además de su investigación. Me di cuenta que el nombre del proyecto fue en ese momento lo de menos para mis estudiantes ya que no provocó mayor interés, probablemente lo que les movía el suelo era hacer el experimento.

### ➤ **Partiendo de lo que ya saben**

En la siguiente sesión pedí que sacaran su tarea del título para el proyecto, pero resultó que no la hicieron. Decidí que debía quedar pendiente ese asunto y pasar a terminar el proyecto de acción, dándole una definición al proyecto, organizar por fechas y en orden las actividades y acordar las tareas que le correspondía a cada quien.



**Foto 1. Terminando el proyecto de acción.**

– Muy bien, hasta ahí vamos a dejar por ahorita, porque tenemos que bajar a ensayar, regresando les doy sus hojas de los contratos individuales– les dije. Era momento de ensayar el bailable del evento del diez de Mayo.

De regreso al aula, Diego, Diana y Ulises me ayudaron a repartir las hojas con los contratos individuales. Se dieron varias explicaciones y el tiempo suficiente para que redactaran el apartado *Lo que debo de hacer* y después el apartado *Lo que ya sé*, aclarándoles que debían tomar en cuenta lo que ya sabían de cada actividad programada. Se percibió de manera muy marcada la incertidumbre sobre cómo realizar la tarea que se había pedido, ante lo cual sirvió en cierta medida la idea de Nussbaum, referente al uso del modelaje como estrategia para explicar lo que queremos. Para esta sesión se tenía planeada la conversación pero no se logró llevar a cabo.

### **La conversación**

Regresamos a clase el dos de mayo, después de varios días, ya que tuvimos el festejo del día del niño, junta de Consejo Técnico, y los días de asueto 30 de Abril y 1 de mayo. Ese día realizaríamos la conversación en grupo sobre lo investigado de los volcanes, y dimos inicio.

– Dulce ¿cómo sugieres que nos organicemos para que comentemos lo que investigamos de los volcanes? – pregunté.

– Traer un cartel– respondió Dulce, una niña inquieta, pequeña y algo dispersa. Fue hasta el inicio de segundo grado que desarrolló sus primeros escritos de manera convencional.

– No no no... cómo nos organizamos, las bancas, nosotros, cómo nos organizamos para comentar lo que se investigó– le pregunté nuevamente a Dulce, pero ella no respondió.

– Erika– dije, dándole la palabra, ya que había levantado la mano.

– Ponernos como en un círculo– sugirió Erika, con un tono de incertidumbre o inseguridad en su respuesta.

Ya en círculo pasé a revisar que tuvieran la tarea de investigación, ya fuera en el cuaderno, algún libro, monografía u hojas impresas. El panorama fue similar al de otras ocasiones, varios niños no habían cumplido con su investigación a pesar de haber tenido

días suficientes para hacerlo. En ese instante recordé lo conveniente que representa que sean ellos quienes establezcan normas y no el profesor, de tal manera que la actividad tenga mayor significación y propiciando que el estudiante mejore sus capacidades expresivas y comprensivas, según Lomas.

- ¿Les parece si ponemos unas cuantas reglas para nuestra actividad? – pregunté.
- Si– respondieron ellos.

Belky propuso que se debía escuchar al compañero, Erika mencionó la importancia de poner atención a la actividad, Pamela dijo no pelear, Valeria propuso no jugar, se acordó también pedir la palabra y respetar turnos, además de recordar la importancia y el acuerdo de tomar notas, para lo cual les proporcioné una hoja blanca. Pregunté quién quería dar inicio a nuestra plática sobre los volcanes. Ésta sería también una interrogación de texto, pues se debía comprender, interpretar y compartir la información sobre los volcanes. Oscar, uno de los más pequeños, de tez blanca, delgadito, con su pelo casi al ras, muy responsable, participativo, con una actitud enorme para trabajar y con el que constantemente entablaba pláticas de cualquier tema, levantó la mano.

– Que el volcán saca piedras normales, pero cuando hay erupción el volcán saca lava, también saca humo y si hay una persona ahí, se queda como ceniza.

– Sus partes son: cráter, conducto de lava y cuerpo del volcán- añadió Belky.

– Su cráter es un cono explosivo– comentó Diego.

– Un volcán es una estructura, la cual saca magma– continuó participando Pamela.

– ¿Qué es eso de magma? – pregunté entonces al grupo.

– Es la lava que sale del volcán- respondió muy seguro Brandon.

– Oigan y ese magma ¿Será frío o caliente?

– Caliente– respondieron al mismo tiempo los niños.

– El cráter es la puerta de salida de los materiales del volcán– aportó Levin.

– El volcán es una abertura de la corteza terrestre– nos dijo Daniel.

Era visible que algunos leían durante su comentario, otros se lo habían aprendido de memoria y unos más lograron explicar lo que habían comprendido. Esto último me



indicaba que había niños que lograron interiorizar su aprendizaje, Feuerstein nos diría que su esquema cognitivo se había modificado.

– Otra parte del volcán es la chimenea, un conducto por donde sale el magma– participó nuevamente Pamela, siempre sonriente y muy expresiva en sus emociones. Siempre es fácil saber si está alegre, triste, preocupada o de traviesa, además de que muestra gran entusiasmo para trabajar.

– Los volcanes estallan porque la lava está muy caliente– dijo Brandon.

Pregunté si alguien traía un dibujo donde se observara la chimenea del volcán, con lo que se pudo concluir que es como todo el camino que va desde la parte de abajo del volcán hasta la superficie del cráter.

– El volcán saca bombas– expuso Erika.

– Esas bombas son piedras– dije entonces.

– El volcán es un cono explosivo– aportó después Diego.

Posteriormente Pamela aportó que los volcanes además de lava pueden exhalar nubes de humo o fumarolas y cenizas. Mientras, el dibujo que hacía yo sobre el volcán y sus partes iba tomando mayor forma en el pizarrón.

– Maestro, que hay un cráter secundario– dijo Oscar.

– ¿Hay un cráter secundario y cómo es eso Oscar?– pregunté al instante.

– ¿Se lo puedo explicar ahí?– (dirigiéndose al pizarrón)

– Claro, aquí está el plumón– contesté entusiasmado por la seguridad que mostraba.

– Que está por aquí y puede salir la lava– expresó Oscar, al tiempo que dibujaba su cráter secundario en el volcán.

– Ah sí es cierto– añadió Daniel desde su lugar, que aunque algo distraído, se interesó en la explicación de su compañero.



**Foto 2. Los estudiantes tomando sus notas.**

Consideré que era momento de dar por terminada la conversación, la cual por lapsos de tiempo fue extenuante, pero creo que sirvió de mucho para el aprendizaje. Les dije a mis estudiantes que tenían algunos minutos para terminar de escribir sus notas. Fue gratificante el revisar sus productos y darme cuenta que la gran mayoría logró redactar aspectos importantes del tema.

### ➤ **Los mejores arquitectos**

En esta sesión se organizaron los equipos para realizar la maqueta del volcán, por medio de un sorteo y pregunté qué actividad del proyecto seguía.

– Organizarnos para la maqueta- contestó Levin, espontáneo como siempre, participando casi al grado de gritar. Un niño muy trabajador que constantemente se apresura en sus trabajos y no sigue acuerdos o indicaciones, además de que seguido se mete en líos con sus compañeros.

Indiqué que sacaran su cuaderno de Español y anotaran los integrantes de sus equipos, además de los materiales acordados, como la masa, pintura, pastillas efervescentes, un tubo de plástico, agua y una tabla o papel cascarón. Les pedí que al salir de la escuela les comentaran a sus mamás que debían platicar con sus compañeros de equipo y organizarse para traer los materiales de la maqueta. ¿Lo harán de manera adecuada? Me pregunté.

Cuando vi nuevamente a mis estudiantes y se continuó el proyecto, nos dimos cuenta que no se reunieron para organizarse como se les había pedido. Hubo algunos como Valeria, Ismael y Joe que llevaron todos los materiales que se necesitaban, pero requerían organizarse por equipos adecuadamente. Se hicieron algunos ajustes sobre los materiales y acordamos que en lugar del tubo de plástico se ocuparía una botella de plástico, un poco de vinagre y bicarbonato, además de los otros materiales.

Era tiempo de que se reunieran por equipos y se pusieran de acuerdo para traer los materiales. Hubiera sido fácil decirle a cada quien lo que debía traer, pero lo que pretendía era el desarrollo de su expresión oral y esta situación parecía ideal para promover la argumentación y llegar a acuerdos por parte de ellos, así que les di unos minutos para que lo hicieran.



**Foto 3. Los niños dialogando por equipos.**

4 de mayo. Llegó el día que tanto habían anhelado los estudiantes, el día en que harían la maqueta del volcán y el experimento de erupción. Pero había que esperar todavía, pues primero se tenía que realizar la junta con los padres de familia sobre las evaluaciones del cuarto bimestre. El regaño para varios niños les esperaba en casa, mientras que a otros tal vez una felicitación por las calificaciones obtenidas.

Propusieron que las bancas debían estar acomodadas por equipos. Después de algunos minutos el mobiliario estaba listo. Todos debíamos esforzarnos, pues es difícil trabajar en equipos ya que empiezan a platicar demasiado y pierden la atención hacia las

indicaciones. Fui nombrando cada uno de los materiales, para que los niños de los equipos a los que les correspondía traerlo lo mostraran.

–Lo primero que vamos a hacer tal como se acordó es colocar la botella en medio de la tabla– les indiqué. Todos dispersaban su atención y se hacía un completo desorden.  
– Esto no funcionará si cuando pida que pongan atención no lo hacen– dije seriamente.

Seguía colocar la masa alrededor de la botella dándole la forma ya de un volcán. Pensé en que “pongan atención” serían las palabras mágicas, para que al oírlas callaran y atendieran las indicaciones. Fue un momento de libertad y también de conflictos entre los miembros de los equipos, pues discutían sobre qué tanta masa ocupaban, cómo la usaban o la forma que le iban dando al volcán. A pesar de que lo estaban haciendo de manera autónoma, si di algunas sugerencias o comentarios sobre el trabajo que estaban haciendo. Todos se esforzaban, incluso había quienes se subían a las mesas para alcanzar bien y colaborar en el trabajo.

Se aproximaba la hora del recreo, así que les pedí que dieran los últimos detalles a su trabajo. En eso estaba cuando recordé algo.

- Ah oigan ¿no falta pintarlo?– les pregunté de forma súbita.
- Sii– contestaron quienes atendieron a la pregunta.
- Oigan y ¿creen que si se vaya a poder pintar la masa?– les cuestioné.
- Sii– respondieron nuevamente.
- Bueno... intenten pintarlo– les dije.

Era de esperarse, todos los niños se mancharon las manos y la ropa.

### ➤ **¡A correr todos!**

Las maquetas finalmente estuvieron listas, seguía el experimento. Indiqué que se realizaría equipo por equipo, con el fin de que todos apreciáramos el trabajo de cada uno. El primer equipo fue el conformado por Belky, Sarai, Diana, Kenny, Lizbeth y Jany.

- Equipo de Belky ¿A quién le tocaba traer el agua?- pregunté.

- A mí– dijo Sarai.
- Échale una poquita, yo te digo cuando te detengas, con cuidado– le indiqué.
- Ahora le agregamos vinagre– dije enseguida.
- Pero... ¡aquéllos equipos se sientan! – expresé, ya que muchos niños se habían levantado de su lugar y tapaban la visibilidad para los que sí seguían sentados.
- Le ponemos la pintura– continué con las indicaciones.
- ¿Le echo más? – Preguntó Belky.
- Con eso– respondí.
- Se le va a echar ya el bicarbonato, y esperemos que haga erupción– les comenté.

Pero el bicarbonato no lo habían llevado, por lo que al instante muchos niños se ofrecieron a dar del suyo. Se tomó prestado el de Fanny y el de Joe. Los materiales estaban ya mezclados y empezaron a subir y a bajar, pero no se logró la erupción. La emoción quedó retenida y los niños se desilusionaron al no producirse la erupción. Se agregó nuevamente un poco de los materiales, pero tampoco sucedió, ¡vaya desilusión!

Tocaba el turno a otro equipo. El proceso se repitió, se le echó el agua, el vinagre, la pintura y al final el bicarbonato. La mayoría nuevamente ya estaba de pie. Parecía que ese volcán tampoco haría la erupción con éxito. Se le agregó más bicarbonato y entonces estalló la emoción de mis estudiantes... ¡el volcán hizo erupción!

Posteriormente pasaron los dos equipos que faltaban y con eso parecía concluida la etapa de experimentos en la cual estuvieron muy entusiasmados, todos mostraron un gran júbilo.

- Maestro ¿Por qué el de nosotros no funcionó? – preguntó con voz triste Belky.
- Como el del equipo de Belky no funcionó, vamos a intentarlo otra vez– respondí al instante, no podía dejarlos con esa ilusión.

Las niñas de ese equipo se emocionaron y también muchos de sus compañeros. Se le agregaron los diversos materiales y ahora sí se logró la erupción. ¡El objetivo se había logrado!



Foto 4. Los estudiantes durante sus experimentos.

### ➤ Colorín colorado

Ya se había hecho el experimento, era momento de que analizaran lo realizado durante el proyecto. Desde la Pedagogía por Proyectos es muy importante la metacognición, la cual se pudo llevar a cabo de manera específica por medio de los contratos individuales. Después de un tiempo había niños que nuevamente estaban manchados, sin embargo no tenían porque estarlo y no se les podía dar el tiempo para que fueran al baño a lavarse nuevamente las manos, por lo que así trabajarían.

Las bancas se acomodaron en su lugar habitual y poco a poco regresaron a su lugar. Muchas bancas habían quedado manchadas, por lo que se tuvo que limpiarlas, además de darle una pequeña barrida al salón que estaba también en muy malas condiciones. Aprovecharon para platicar sobre lo realizado y para hacer desorden, seguían exaltados por la actividad.

La metacognición se pudo llevar a cabo de manera específica por medio de redactar *Lo que logré*, *Lo que aprendí*, *Lo que me resultó difícil hacer*, *Cómo aprendí*, *Lo que debo mejorar* y *Lo que debo reforzar* de los contratos individuales. Fue un momento en el que algunos reflexionaron, otros mostraron incertidumbre, algunos lo hicieron rápido, otros se tomaron su tiempo y hubo quienes le dieron poca importancia.

Cuando todos me habían entregado sus contratos, se leyeron las actividades programadas durante el proyecto para corroborar que se había cumplido todo. Aludiendo al hecho de que hay actividades que pueden surgir durante el proyecto y atendiendo a mi idea de reforzar y dar por concluido el proyecto, les pedí que de tarea escribieran en una hoja blanca qué es un volcán, cuáles son sus partes, qué aprendieron del experimento y tres conclusiones de todo el proyecto.

Creo que la experiencia fue significativa en verdad, ¡nos vemos en el próximo proyecto!

### **Episodio 3. ¡Que se oiga fuerte!**

Es junio y puedo percibir levemente la brisa del mar, me imagino ya de vacaciones, pero caigo nuevamente a la realidad, hay mucho trabajo por hacer. Esas vacaciones ya llegarán, todo a su tiempo me digo seriamente. Mis pequeños son los mismos, aunque cada vez los veo más grandes, ya no son aquéllos que recibí en primer grado al ingresar a esta pequeña escuela primaria *Vicente Lombardo Toledano*, ahora están a pocos meses de ingresar a tercero.

Estábamos mis estudiantes y yo, a punto de ser testigos del inicio de un nuevo proyecto, del cual tenía muchas expectativas, pero necesitaba cual brújula eficiente, ser un buen guía para mi grupo, con el fin, tal como lo propone Jolibert, con su estrategia formativa *Pedagogía por Proyectos*, que los niños participaran, se apoyaran entre ellos, asumieran compromisos, además de que investigaran, leyeran, interrogaran y produjeran textos, pero principalmente se trataba de que desarrollaran sus habilidades al participar oralmente.

#### **➤ El que busca encuentra**

Aquél jueves 6 de junio de 2012 inició una nueva aventura con rumbo desconocido, un nuevo proyecto. Les pregunté ¿qué queremos hacer juntos? y mis estudiantes

recordaron qué hacíamos al inicio de un proyecto y empezaron a dar algunas respuestas sin darle al clavo, hasta que alguien dijo: hacemos propuestas. Les indiqué que en el pizarrón había un pliego de bond con el título propuestas, las cuales debían ser interesantes.

– ¡De los planetas! – gritó Levin.

–Tranquilo, no grites– le contesté al instante, –levanten su mano para hacer las propuestas de manera ordenada, ¿quién quiere ser el primero?– continué.

–Ver si hay más planetas– expresó Oscar, pero le sugerí que pensara bien en su propuesta.

–Dibujar– propuso Belky, con voz muy baja, tal vez con temor a que le recordara que eso ya lo había propuesto antes, pero finalmente era su propuesta y estaba bien.

–Jugar con los juguetes del aula– expresó José Luis.

– Pintar con pinturas vinci, como lo hicimos una vez en Educación Artística– dijo Joe, de lo cual ya hacía mucho tiempo.

–Diseñar máscaras– sugirió Viridiana.

–Ándale, ándale–, fue la contestación de varios de sus compañeros, a quienes les agradó la idea.

Tales propuestas no fueron las únicas, porque hubo más. Faltaba la argumentación y dije que los que habían propuesto lo harían, pero antes les pregunté si recordaban el significado de argumentar. Era vital hacer uso del lenguaje como mediador sociocultural, tal como lo dice Vigotsky. Pamela dijo que era que se iba a poder elegir otra propuesta. Diego dijo que debemos votar por nuestra propuesta. –Argumentar significa que nos van a decir por qué sería interesante realizar el proyecto en base a la propuesta hecha– les dije.

– Porque ya no hemos jugado con los juguetes– argumentó José Luis.

– Porque nadamos pintamos una vez– dijo Joe, con un aire de tristeza y de reproche a la vez.



- Las máscaras servirían para celebrar Halloween– expresó Viridiana.
- ¿En México celebramos Halloween?– pregunté entonces.
- Día de muertos– respondieron.
- La maqueta de la selva serviría para aprender de los animales– expresó Ismael.

Las recetas serían para que aprendiéramos a hacer de comer, según Erika, entonces le pregunté si ella sabía hacer comida. Algunos dijeron que sabían cocinar, como José Luis que dijo que sabía hacer pozole. En total fueron trece propuestas, por lo que la mitad del grupo había propuesto.

Después de algunos minutos en los que habíamos tratado de elegir una propuesta solo quedaban algunas últimas opciones. –Juntos organizamos actividades, tiempos, recursos, ustedes tienen el poder de determinar lo que vamos a hacer– fueron mis palabras, pero tenía que emitir mi juicio, –las pulseras de Shakira a mi parecer no va a ser muy productivo, tendríamos que elegir entre maqueta de la selva y adornar el salón.

Pedí a los niños que hicieron esas propuestas, que nos convencieran de porqué elegirla: –para aprender más de los animales–, fue la respuesta de Ismael. –Para que se vea más bonito–, argumentó Diego. Los niños dispersaban mucho su atención, pero finalmente se eligió la opción de maqueta de la selva.

### ➤ **Aclarando las ideas**

En la organización del proyecto se especificaron las actividades a realizar, responsables, el calendario, recursos o personas y materiales de apoyo. Esta actividad llevó mucho tiempo y para los estudiantes fue muy cansada, aunque hubo mucha participación. No obstante, para otros fue un momento ocupado para distracciones. Nombro la parte que debíamos llenar, los niños aportaban respuestas, informaciones, sugerencias y yo plasmaba la información en el esquema que estábamos realizando. Esta actividad sirvió para su participación oral. Se requiere, como dice Lomas, enseñar al niño a hacer cosas con las palabras.

Procedí a repartirles sus contratos individuales, especificándoles que sólo escribirían en los apartados *Lo que tengo que hacer* y *Lo que ya sé*.

– ¿De dónde van a sacar lo primero? – pregunté al grupo.

– De las tareas realizadas- contestó Diego, refiriéndose a las actividades a realizar.

Traté de hacerlos reflexionar en torno a que no iban a copiar tal cual estaba escrita la actividad en el esquema, sino que debían redactarla de acuerdo a su persona. Muchos tenían cara de ¿qué está diciendo el profesor? y aún después de la explicación siguieron preguntando, pero debían empezar a pesar de las dudas. Mientras ellos trabajaban yo monitoreaba la actividad, al tiempo que seguía dando ejemplos.

– Traíganme ya sus contratos– les dije, después de un enorme tiempo para su realización.

– Saquen su información de la selva para dar paso a la siguiente actividad, que es traerla, compartirla y comentarla, ¿Quién quiere ser el primero?–, pregunté, y varios niños levantaron su mano para participar. Estaba por iniciar una situación comunicativa propia del contexto escolar, las cuales deben ser trabajadas constantemente por los estudiantes, de acuerdo con Tusón, Lomas y Cassany.

– Erika– dije dándole la palabra.

– No sé– contestó ella. Le expresé que en ese caso no debía levantar la mano.

– Vamos a escuchar a Oscar–, dije, el cual respondió que conocía la hiedra venenosa.

– En la selva hay muchas lluvias– nos aportó Viridiana.

– Los países donde hay selva son Brasil, Perú, Oaxaca, Colombia y Ecuador– dijo Diana.

– Pero Oaxaca no es país, es un estado– le respondí.

– Maestro, el animal que yo sé es el quetzal–, dijo Santiago, –es un pajarito–.

– Los animales que están en la selva son mono araña, iguana y guacamaya– dijo Erika no muy segura.

Durante este tiempo promovía la participación de todos, pues seguramente todos tenían algo que comentar.

- Pamela– dije dándole la palabra.
- ¿Puedo participar?– expresó ella.
- Claro– ya te di la palabra.
- En la selva el clima es caluroso y húmedo, con lluvias abundantes y algunos de los animales son el zorro, el perico, el saraguato y el armadillo– dijo al fin.
- Los animales que viven en la selva son el murciélago, el tucán, escarabajo, loros, hormigas, cobras y el pato buzo– dijo José Luis, con mucha seguridad.
- Algunos de los lugares donde se encuentra la selva son Veracruz, Tabasco, Chiapas, Sinaloa y Yucatán– expuso Erika nuevamente, con lo cual concluimos las participaciones de dicha actividad.

Tal actividad representó el primer acercamiento al tema de la selva, con lo cual los niños pudieron crearse un mejor panorama de dicha región natural.

### ➤ **Una actividad no contemplada**

Intenté presentar a mis estudiantes un archivo con imágenes e información sobre la selva en el proyector de la escuela: sus características, cuáles son las principales selvas, información de la selva *Lacandona*, qué animales la habitan y qué plantas hay. El proyector no sirvió y se pidió un salón de sexto grado prestado para utilizar el equipo multimedia. Se ubicó a los niños lo más cerca posible del pizarrón y se procedió a ir presentándoles la información. La verdad es que el archivo no se apreciaba de manera óptima, pues había demasiada luz en el salón.

Se analizó que una gran cantidad de medicinas provienen de plantas propias de la selva. También se apreciaron los diferentes tipos de selva y se ubicaron en un mapa mundial las selvas. Posteriormente se presentó en el archivo una imagen de los diferentes tipos de selva para que apreciaran cada uno.

– Tenemos aquí una selva pantanosa–, les dije, –y tenemos aquí el agua, ¿se imaginan la cantidad de animales que puede haber ahí?

– Muchos– contestaron los niños.

– ¿Se meterían a bañar ahí?– les pregunté, a lo que algunos respondieron que no y otros que sí en un tono muy valiente.

– Aquí está la selva Lacandona, la cual es muy importante porque está en México, principalmente en el estado de Chiapas–, les dije.

– Oooohhh–, expresaron algunos.

– Maestro se apagó–, dijo una vocecita, a consecuencia de que el proyector dejó de transmitir la imagen en el pizarrón, por lo que decidí acercar a todos a la pantalla de la computadora.

Además de la selva Lacandona vimos otras selvas como la de *Madagascar*, la selva *Paranaense*, la selva *Alta*, La selva *Pucamano* o la selva *Misionera*.

– ¿Ya vieron la cascada al fondo?– les pregunté.

– Sí– contestaron algunos.

– Yo si me metería- expresó Daniel, el cual también preguntó – ¿por qué se llama así?– A lo que contesté con tranquilidad que no sabía.

Posteriormente, se observaron imágenes de animales característicos de las selvas y se analizó información de cada uno. Los niños querían exponer comentarios relacionados con la información que se estaba presentando, pero les dije que ya nos habíamos excedido en el tiempo de préstamo del salón y que lo haríamos en el nuestro. Los más participativos sin duda fueron los varones.

Ya en el salón de clases comentaron qué animales hay en la selva, gracias a la investigación que hicieron y al archivo con imágenes e información que les presenté. Participaban algunos después de levantar la mano y otros hablaban sin control, por lo que les pedí que se tranquilizaran en varias ocasiones, pues los regañaba con la mirada y aun así seguían. Nos dispusimos a hacer la repartición de los animales, para lo cual escribí en papelitos los nombres. – ¿Cuál te tocó?, ¿A quién le tocó la víbora de

*cascabel?*– Eran algunas de las preguntas y la mayoría de los niños estaban de pie, viendo el papelito de los demás para saber qué animal le había tocado.

Les indiqué lo conveniente que sería puntualizar los aspectos a investigar: qué actividades hacen, qué comen, cuánto miden, cómo son, su tiempo de gestación, cómo se reproducen, cuánto viven, dónde viven. La investigación sería en diversos materiales o recursos como: internet, monografías o enciclopedias.

### ➤ **Antes del ruedo**

Se hizo el borrador de la lámina que ocuparían para la exposición. Los que no fueron el día anterior lo tendrían que hacer de tarea, al igual que aquéllos que no llevaron su información, como Pamela. Expliqué que pusieran el nombre de su animal como título y escribí en el pizarrón los aspectos a los cuales darían respuesta de manera breve en su borrador.

- Maestro, ¿podemos hacer un dibujito?– preguntó alguien.
- No, nada de dibujos, ahorita pura información– respondí al instante.
- Maestro, los que no venimos ayer, ¿lo podemos hacer?– preguntó Diana,
- ¿Y cómo lo vas a hacer Diana?– le cuestioné, ante lo cual se quedó en silencio.



**Foto 5. La producción de los borradores.**

Después de la pregunta de Diana, les pedí que levantaran la mano los que no trajeron su investigación y les propuse que le ayudaran a algún compañero. Sugerí que fueran pregunta por pregunta, que buscaran la información de cada aspecto en la investigación que trajeron y la escribieran de manera sintetizada.

El ruido cedió y se escuchaba una plática en un tono muy bajo de mis estudiantes, estaban trabajando. Me dediqué a monitorear el trabajo de mi grupo. Algunos no comenzaban a trabajar y se los exigí, a algunos estudiantes los mandé con algún compañero para apoyarlo. Seguían surgiendo dudas como por ejemplo qué iban a poner en cada aspecto o el hecho de que no encontraban cierta información. También me comentaban lo que ya habían hecho. La actividad parecía formar parte de una buena enseñanza, reflexionando en que los niños estaban aprendiendo porque la actividad era interesante y significativa, como lo sugiere Calsamiglia y Ballesteros y Palou.

– Maestro ¿usted sabía que el mono ardilla come ranas?–, dijo Oscar sorprendido.

– ¿Comen ranas? ¡Órale no sabía!– le respondí.

– Sí, mire aquí dice: comen frutos, huevos, insectos, ranas y otros.

Se veía el interés y autonomía de varios niños, hacían uso de su información y trabajaban en su borrador.

– Maestro, ¿Los pumas comen humanos?– preguntó Fanny a pesar de que atendía a uno de sus compañeros con una duda.

– ¿Los qué?– le preguntó Diego, que estaba de pie, cerca de ella.

– Los pumas– reiteró Fanny, y Diego muy seguro le dijo que sí con la cabeza. Solo sonreí ante tal seguridad e inocencia de mis estudiantes de segundo grado, aunque reflexioné en que dicho aspecto podría ser abordado después durante las exposiciones, ya que según Viramonte de Ávalos el oyente interpreta las palabras del otro dependiendo de las condiciones del intercambio comunicativo.

Llegó la hora de salida y se concluyó la sesión del día. Se pidió de tarea papel bond, su borrador terminado y sus marcadores, pues para la siguiente sesión se realizaría la

lámina de apoyo para la exposición. Los que no habían hecho su actividad en clase por no haber llevado su información debían hacerlo en casa.

### ➤ **Los refuerzos**

Nos dispusimos a llevar las bancas y sillas hacia las paredes, a fin de tener el mayor espacio posible para trabajar en el piso y algunos sobre las mesas. No acababa de indicarles que buscaran un espacio donde trabajar, cuando ya lo habían hecho. Después de unos tres minutos por fin estaban con su pliego extendido y ya mejor ubicado, pero les faltaba algo muy importante a la gran mayoría, su borrador, por lo que al hacérselos notar, poco a poco fueron por él. Les indiqué que pusieran el título y los aspectos investigados en forma de pregunta o como subtítulo con su respectiva información. El caso es que explicaba y explicaba y ellos no comenzaban, aunque después poco a poco iniciaron. Decidí ponerles un ejemplo en el pizarrón.

Por fin trabajaban, comentaban con sus compañeros u observaban cómo iniciaban otros. Al inicio mis observaciones fueron en torno al tamaño de la letra, los colores que usaban y el uso del espacio del papel. Iban despacio, pero lo importante es que estaban trabajando. La hora del recreo se acercaba, así que les dije que trabajaran más aprisa.



**Foto 6. La realización de los materiales de apoyo.**

– Dice... tiene un enor... pico–, le dije a un niño, indicándole que tenía una palabra incompleta.

– Maestro ¿sabía que el armadillo come serpientes?– me dijo Diego.

– No, no lo sabía– respondí sorprendido.

Después del recreo se continuó por algunos minutos con la actividad y aunque la mayoría casi concluía con su lámina, el tiempo se había agotado. Debían concluir en casa aquello que les había faltado.

➤ **Dímelo clarito**

La elaboración de la maqueta estaba cada vez más cerca, pero faltaba una parte primordial del proyecto, la etapa de exposiciones orales. Acordamos que pasarían a exponer por rondas, cada una de cuatro estudiantes y al final de cada ronda, habría una etapa de preguntas y posteriormente de sugerencias. De acuerdo con Lozano y Camps la exposición es una actividad formal propia de la escuela, la cual requiere planificación, tal como ya se había hecho: desde que se investigó, la elaboración de sus borradores y finalmente sus láminas de apoyo, además del estudio que hicieron en casa sobre su exposición.

– ¿Qué vamos a exponer Jazmín?– le pregunté.

– El animal que nos tocó–, respondió instantáneamente.

– Perfecto, ¿En dónde viven los animales de los que vamos a exponer?–

– En la selvaaaa– contestaron muy seguros y apresurados varios niños.

Pedro, quien adquirió la lecto-escritura convencional hasta mediados del ciclo, fue el primero en exponer. De apariencia tranquila pero tremendo cuando lo hacen enojar. Se paró al frente, sacó un papelito, leyó lo que decía y cuando terminó se recargó en la pared con gran tranquilidad.

– ¿Pedro seguro que ya acabaste?– le cuestioné.

– Ya– contestó.

– Lo que está en la lámina yo no escuché que nos lo dijeras.



– No, es que mi mamá nadamás me hizo esto para que me lo aprendiera y lo dijera– contestó él dando su argumento.

Su exposición trató del Lémur, un animal muy activo durante el día y que se puede encontrar al sur de las Islas de Madagascar.

La siguiente fue Fanny. Pero antes les recordé los aspectos que debían tomar en cuenta para la exposición: su presentación, letra grande, voz fuerte y clara, postura adecuada, el dibujo del animal, no leer la información y aportar más información (además del texto escrito en la lámina). Con voz muy baja comenzó:

– Muy buenos días maestro y compañeros, yo les voy a hablar sobre el puma, el puma es un animal carnívoro que se distribuye por toda América, especialmente en zonas montañosas y en bosques– dijo de memoria. El resto de su información la leyó, lo que da cuenta que conforme avanzó se le presentaron algunos obstáculos para exponer adecuadamente.

Tocó el turno a Saray, que con su voz muy bajita expuso del gorila, al principio muy segura y después no tanto, ya que leyó gran parte de su información. Hubiésemos querido ver en ese momento la imagen de un gorila, pero Saray no nos la concedió.

Entraron a escena Ismael y su grandioso dibujo de una Guacamaya.

– *Ooohhh, oraleeee*–, exclamaban muchos de sus compañeros, debido a su bonito dibujo, al tiempo que Ismael caracterizado por su seriedad permanecía muy tranquilo. – *La guacamaya*– dijo, pero pasó un buen instante antes de que Ismael se animara a continuar. Antes de eso solo sonreía, nos miraba, miraba sus materiales de apoyo y otra vez nos volteaba a ver sonriendo. Lo apoyé diciéndole que iniciara con su presentación, con lo cual pudo continuar y ya no se detuvo hasta terminar de exponer de esa ave que pasa mucho tiempo en los árboles.

Era tiempo de las preguntas y comentarios, así que los cuatro niños que expusieron pasaron al frente. Cada quien tenía un rol que desempeñar, o en palabras de Vilá, sería

organizar lo que hará emisor y receptor en cada situación comunicativa. Nos daríamos cuenta de la atención real de los oyentes y de su habilidad para formular interrogantes, al tiempo que éstos debían tener la capacidad para responder.

– ¿La guacamaya puede poner dos huevos?– se dirigió Daniel a Ismael, el cual nuevamente estuvo un buen rato sin contestar, hasta que se le orientó diciéndole que esa información la había expuesto. Fue entonces cuando se animó a decir que ponen uno o dos huevos.

– La pregunta va paraaaa... Saray, ¿Qué come?– dijo la pequeña Diana.

– ¿Quién?– Pregunté a Diana pues hizo su pregunta incompleta.

– El gorila– añadió.

– Come frutas y brotes tiernos– respondió.

– ¿Cuánto puedo vivir un puma Fanny?– preguntó Pamela, a quien le respondieron que más de cien años.

– Para Fanny, ¿Cuánto puede correr un puma?– cuestionó el audaz Santiago.

– Corre rápido para agarrar a sus presas.

– ¿Correrá como un humano?

– Mmmm, más rápido.

– Maestro es que esa no fue mi pregunta, ¿Como a cuánto puede llegar de kilómetros?– dijo Santiago replanteando su cuestionamiento.

– ¿Tu sabes Fanny?– pregunté, a lo que solo dijo que no.

– Yo maestro, yo maestro...–, –A ver Diego.

– De seis a diez centímetros por hora–, – ¿Centímetros?–, –eee no, kilómetros– corrigió él luego de reflexionar.

Los comentarios sobre lo que estuvo bien y lo que les faltó hacer fue lo siguiente que hicimos. Vilá expone que señalar específicamente las dificultades y habilidades de la lengua oral es ir por buen camino en el contexto escolar. A Pedro le dijeron ideas como:

– Esteeee, mmm, que estuvo muy bien pero no se lo aprendió– dijo Belky.

– Entonces no estuvo bien–, añadí yo, a lo que Belky solo sonrió.

- Esteee, estuvo más o menos, no se lo aprendió bien– dijo luego Pamela.
- Igual– dijo Viridiana después.
- ¿Cómo igual Viridiana?
- Osea, que iba a decir lo mismo que Pamela– respondió, ante lo que le pedí que nos diera su opinión.
- Que se lo hubiera aprendido bien y no hubiera hecho papelito– expresó finalmente, dando una opinión por mucho más elaborada que la anterior.
- Que tenía que hacer el dibujo–, expresó Jazmín dirigiéndose a Saray.
- No se lo aprendió– añadió la tímida y tranquila Valeria.
- Eeee, no pude escucharla– aportó finalmente Santiago.

Hasta ese momento me había percatado que los alumnos expositores dejaron de lado varios aspectos que se debían atender, sin embargo, el aprendizaje de la lengua oral es un proceso que requiere de situaciones comunicativas constantes, con el fin, de acuerdo con Lomas, de desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, las cuales requieren de prácticas continuas, sistemáticas y significativas. Se trata de que sepan utilizar la lengua para saber comunicarse en la vida académica y en la vida real.



**Foto 7. Los niños durante las exposiciones.**

- Yo quiero pasar– mencionaban varios niños, mientras conocíamos quién era el siguiente expositor. La afortunada fue Belky.
- Hoy les vengo a hablar... buenos días compañeros, hoy les vengo a hablar de la ardilla, su cuerpo mide entre veinte y treinta centímetros–, inició Belky haciendo una

lectura muy tranquila, lo cual me sorprendió, pues creía que ella al ser una estudiante muy dedicada realizaría una mejor exposición.

Lizbeth con su voz delgada y muy bajita se paró frente a todos, tomó su hoja de apuntes y nos leyó su información.

– Maestro ¿Todos vamos a pasar?– Preguntó Pamela, la cual al igual que muchos otros estaba ansiosa por exponer.

– Claro, esa es la idea– le contesté.

– ¿Cómo es? Mide de sesenta y cinco a noventa centímetros– inició Joe.

– Espera... ¿Quién eres, de qué nos estás hablando?– le cuestioné.

– Buenos días maestro y compañeros, hoy les vengo a hablar del mono araña– respondió Joe, para luego seguir exponiendo con voz clara y dirigiéndose a sus compañeros.

El arapaima amazónico fue el animal expuesto por Viridiana, quien hizo su presentación y utilizó su lámina para detallar uno a uno los aspectos investigados. Ese pez ¡vaya que es grande!, supera los tres metros de largo y pesa hasta 350 kilogramos.

Tras exponer esos cuatro niños, se debía seguir con las preguntas.

– La pregunta es para Viridiana ¿Qué come ese pez?– Preguntó Saray.

– Come peces y come aves–.

– La respuesta va para Belky–, dijo Pedro.

– ¿La respuesta?– le pregunté.

– La pregunta– repuso él y continuó --¿Por qué tu dibujo no se parece a la ardilla?

– Porque no sé bien dibujar una ardilla– le respondió Belky, algo avergonzada, pero también algo molesta por la interrogante.

– Mi pregunta es para Viridiana– dijo Erika... –que casi no se le entiende la letra.

– ¿Esa es tu pregunta? ¿Esa es una pregunta?– dije dirigiéndome al grupo, con tranquilidad.

– Es un comentariooo– respondieron muchos.

Iván le preguntó a Joe cuánto mide el mono araña, pero aquél dijo que no sabía.

– ¿Cómo que no sabes Joe? Ahí lo tienes y además nos lo expusiste– le dije alentándolo.

–Mide de 65 a 95 cm– respondió sorprendido.

Las observaciones y comentarios que posteriormente dieron los niños, aunque parezcan pequeñas, daban realmente cuenta del desempeño de sus compañeros expositores. Reconocían los elementos que se habían atendido o no, además de que tenían a su manera la capacidad de expresárselos oralmente, como el hecho de que a Belky le comentaron sobre su letra muy juntita, chiquita y que no se entendía. Levin no volteó a ver a sus compañeros cuando expuso, se puso de frente a su lámina y leyó de corrido. Expuso del papagayo, animal de un plumaje hermoso en tonos rojo, amarillo y azul principalmente.

Por otra parte, el más alto de todos y el más travieso pero muy listo, Daniel, realizó una muy buena participación. Hizo su presentación y aunque luego de iniciar tuvo un pequeño momento en el que se le olvidó su información después se repuso y pudo continuar apoyándose perfectamente en su lámina, aportando información aparte de la escrita. Nos habló del águila arpía, animal que puede vivir más de cuarenta años y que puede alimentarse de perezosos y puerco espines.

Jazmín, de estatura media y siempre bien peinadita fue la siguiente. Nos habló del colibrí verde, dirigiéndose siempre a sus compañeros y apoyándose en su lámina para guiarse, con una postura corporal adecuada. Supimos que el macho hace una danza para despertar el interés de la hembra durante la reproducción.

Con serenidad, Brandon, de carácter muy tranquilo y serio, habló de la piraña, animal que puede vivir cinco años y puede ser negra, roja o de color agua.

– ¿El papagayo es como la que hizo Ismael?– cuestionó Belky.

– ¿Cuál será la diferencia entre el papagayo y la guacamaya?– Añadí yo, tratando de concretar la pregunta. Rápidamente varios niños empezaron a responder, entre ellos Levin, el cual dijo que variaban en los colores.

Con sus comentarios pudieron aportar la importancia de no leer la información, dar el espacio adecuado al texto y usar colores visibles. Cada vez entendía más la importancia de las palabras de Tusón sobre saber guiar, orientar adecuadamente y darle la palabra al grupo. Solo de esa manera habrá un verdadero aprendizaje por encima de una enseñanza, además de la construcción del conocimiento y de la personalidad del estudiante.

Estábamos a pocos minutos de salir, pero creí que no sería problema ocupar tiempo extra. Tocó el turno a José Luis, llenito y siempre sonriente, un niño muy participativo y de los primeros en terminar los trabajos, aunque por hacerlo apresuradamente descuida ocasionalmente indicaciones. Aprendimos que el saraguato es solitario.

La responsable y participativa pero muy traviesa Pamela, expuso del mapache, animal que come frutas secas, carne, semillas y granos, buen nadador y que generalmente vive en los huecos de los árboles. Parecía que tenía el acelerador a fondo, por lo que le pedí fuera más despacio.

Santiago, de carácter muy tranquilo pero también muy explosivo no hizo lámina, pero si había preparado su tema. Habló sobre la serpiente de cascabel, la cual dijo, es un reptil que para matar a sus víctimas las aprieta fuertemente, pero se aclaró que aunque hay especies que hacen eso, no era el caso de esta víbora. Sin su lámina expuso adecuadamente aportando información y datos importantes.

En cambio, a Dulce se le dificultó la exposición de su tucán, dándonos por completo la espalda. Ellos querían seguir exponiendo a pesar de que el timbre ya había sonado y de que ya nos habíamos pasado varios minutos de la hora de salida, pero ya no era posible demorarnos más, por lo que continuaríamos en la siguiente sesión.

➤ **Sigue sin parar**

– Qué bonita está tu lámina– le dije a Ulises mientras la pegaba en el pizarrón, ante lo cual las risas de varios no se hicieron esperar, –ni en la papelería está así de bonita cuando la compras– seguí diciéndole, pues la lámina estaba demasiado maltratada, debido a que la usó para pelear con algunos de sus compañeros. Con sus manos atrás en todo momento expuso del oso hormiguero. Habló siempre con voz baja y pausada, pero perceptible.

Siempre con una sonrisa y de estatura muy bajita, Diana, nos habló de la rana. Pareciera que escuchó la voz de salida y empezó a exponer a toda carrera, con sus manos siempre en la bolsa de su sudadera. También expuso Kenny, muy pequeñita y en ocasiones poco responsable. Habló con un tono de voz adecuado de la boa, serpiente grande, de tres a seis metros, de color marrón y gris, robusta y no venenosa.

A toda prisa iba Diego, por lo que le pedí fuera más tranquilo. Aprendimos que el armadillo tiene algo parecido a una armadura que lo protege de ataques al hacerse bola y se alimenta de ratones, lagartijas, serpientes e incluso carroña.

– ¿Qué es eso de carroña?– le cuestioné.

– Son animales muertos– respondió al instante.

Sin duda, estos últimos cuatro estudiantes tuvieron buenas participaciones, iniciaron con su presentación, se dirigieron siempre a sus compañeros, no leyeron y solo usaron su lámina para apoyarse momentáneamente. También presentaron su dibujo.

El cocodrilo, reptil grande que se desenvuelve fácilmente en el agua y en la tierra fue presentado por Erika, quien aportó que puede vivir entre treinta y sesenta años. Valeria habló de la lechuza, animal que vive en pareja, de cara redonda sin orejas, caza de noche, se alimenta de ranas o aves pequeñas y vive unos dos años. Oscar, de estatura bajita, delgado, pelo corto y muy trabajador, expresó que el mono ardilla es muy activo; anda en grupos de treinta y cinco a cincuenta monos.

Puedo percatarme que cuando una actividad resulta interesante tienen un mejor desempeño, como Manuel, travieso, poco participativo y poco trabajador, quien tuvo una muy buena exposición, superando por mucho la expectativa que tenía de él, por lo que se ganó una gran felicitación. O Iván, quien no se caracteriza por ser un buen estudiante y aunque su exposición no fue de lo más adecuada se nota que se esforzó, pues hubo cierta información que sí conocía.

Indudablemente hubo algunas dificultades para llevar a cabo las exposiciones orales, ya que para mis estudiantes no fue fácil pararse enfrente de todos y presentarles de manera formal la información sobre un animal. A pesar de ello, queda claro que en el aula deben trabajarse situaciones comunicativas, pues como lo manifiesta Camps, la Lengua es un medio y un objeto de aprendizaje, sirve para aprender, pero también se debe aprender a usarla adecuadamente.

### ➤ **De película**

Se debía ver un documental relacionado con los animales de la selva. La tarea de conseguirlo era de todos, tanto los niños como yo trataríamos de conseguir alguno. Yo busqué en lugares donde prestan el servicio de rentas de películas y también en puestos de la calle, pero no lo conseguí. Fanny llevó un documental de animales salvajes y al analizar su portada vi que varios de los que se presentaban ahí habitan en la selva, por lo que nos dispusimos a apreciar el documental.

Fueron varios los animales de los cuales tuvimos oportunidad de conocer más, como la mamba negra, mucho más peligrosa que la verde, la cual es la más larga y rápida de África, pudiendo moverse a cinco metros por segundo. O el cocodrilo, con una fuerza tremenda en la cola y en su boca, que puede permanecer cuarenta y cinco minutos en el agua sin respirar, lo que le ayuda a atacar a sus presas por sorpresa. Y se podría seguir dando detalles de cada animal visto, pero sería desviar la atención de la práctica de la lengua oral.



Casi hacia el término del documental varios niños ya se notaban cansados, aburridos o se mostraban distraídos, algunos incluso bostezaban.

–Ey ey ey pongan atención– les decía, ya falta poco.

### ➤ **Con el tiempo encima**

Llevé a cabo una breve plática con mis estudiantes sobre el hecho de que desafortunadamente no tendríamos el tiempo para realizar todas las actividades que habíamos programado para este proyecto y es que ya era el 2 de julio, el fin del ciclo escolar estaba próximo. Me refiero específicamente a la obra de teatro, incluyendo la realización de la escenografía, la elaboración de los vestuarios, así como los ensayos.

Para este día nuestro salón ya estaba en blanco, pues se había debido quitar todo el material de las paredes para que el personal de apoyo hiciera una limpieza exhaustiva. Nos dispusimos a ponernos de acuerdo sobre los materiales que necesitaríamos para elaborar la maqueta de la selva. Propusieron animales de plástico, árboles o plantas de plástico, tierra, papel china o crepé, tabla o papel cascarón, pintura vinci.

– Necesitamos agua para poner un río– expresó Oscar.

– ¿Agua? ¿Le vamos a echar agua a la maqueta?– pregunté al grupo.

– Con la plastilina hacemos un caminito y ahí echamos el agua– reiteró Oscar.

– ¿Quién tiene otra propuesta?– pregunté no muy convencido de la opción que nos daba Oscar – ¿Cómo podemos simular el agua?– seguí preguntado, tratando de esclarecer el asunto.

– Con plastilina azul- aportó Valeria.

– Con pintura azul cielo– nos dijo José Luis.

Les pedí que se reunieran por parejas y decidieran qué material iban a ocupar para hacer las casas, el agua, la tierra, los árboles y los animales. Les pregunté si ya tenían idea de con quién iban a trabajar y al irlos nombrando ellos proponían trabajar con alguien y el compañero decidía.

### ➤ Realicemos la maqueta

Tocaba realizar el producto final del proyecto: la maqueta de la selva. Al día siguiente era la clausura del ciclo escolar.

– El día lunes organizamos las parejas, hubo quienes no vinieron porque ya son los últimos días y están flojeando– les dije.

– ¿Mañana ya salimos?– preguntó Oscar.

– Ya, mañana es la entrega de documentos– le contesté. –Nombraré la pareja y me dicen si están y si trajeron su material– agregué.

Diego, Ismael y Levin rápidamente empezaron a trabajar, echaron el polvo verde para simular pasto, mientras que Oscar y Santiago peleaban, los demás solo platicaban. Sin embargo, en unos instantes todos comenzaron a sacar sus materiales y manos a la obra, empezaron a pintar, echar tierra, sembrar árboles, representar el río, algunos pusieron casas y también acomodaban los animales. Tenía varias barras de plastilina que puse a su disposición, las cuales rápidamente fueron acaparadas. También puse a su disposición toda la pintura vinci (la cual era mucha) de diferentes colores. Sin olvidar el papel crepé y china que también les sirvió de mucho, aaa y el resistol líquido. Oscar y Pedro hasta volcanes pusieron.

Erika hizo una montaña sobre la cual puso a un león y una pantera. Janny sembró varios árboles de plastilina. A Sarai y Dulce les estaba resultando difícil, pues mientras sus compañeros ya iban avanzados, ellas solo habían puesto a medias dos trozos de papel crepé como pasto.

–Rinnnn– sonó el timbre, ¡Ya es hora de recreo! expresé al instante.

–Yo me quedo, yo me quedo– dijeron Joe y Pedro, mientras que los demás ni siquiera atendieron a mi comentario o al timbre y siguieron trabajando.

–Terminen lo que estén haciendo, un minuto y nos vamos a recreo– les indiqué, sin que ellos se mostraran preocupados por su recreo.

Pedro y Oscar ocuparon aserrín para representar la tierra, el cual pegaron con resistol. Ismael y Diego hasta un puente sobre el río construyeron con ayuda de plastilina. La maqueta de José Luis, Santiago y Manuel incluso dinosaurios tenía, el chiste es que hubiera animales.

- ¿Les parece si damos diez minutos más?– cuestioné.
- Aaaahhhhhh– se escuchó, – Sale, diez minutos más, corre tiempo– expresé.
- ¿Vamos a ir a enseñarlo allá a los salones?– Preguntó Fanny.
- Ahorita lo vamos a platicar.

Las primeros en terminar fueron Diana y Fanny, quienes entusiasmadas empezaron a pasear su maqueta por el salón. Acomodé una fila de muchas mesas al frente del salón para que ahí las fueran colocando, al tiempo que recogían toda la basura que se originó y el salón quedara limpio. De manera regular había quedado limpio nuestro salón e invitaríamos a segundo B y segundo A para dar a conocer nuestro producto final, para lo cual tuvimos que hacer todo un proceso. Todos juntos hicimos un recordatorio de cada una de las actividades que guiaron nuestro proyecto. En ese lapso de tiempo varios niños mostraron ahora si aburrimiento y agotamiento, la actividad ya no era tan interesante. Aun así la mayoría participaba.

- Ahora vamos a presentar nuestras maquetas, ¿Qué diremos?– me dirigí al grupo.

Levin propuso iniciar con una presentación, pero al pedirle que participara no quiso y fue Diego quien aceptó gustoso hacerlo. – ¿Después qué les decimos?– cuestioné.

Daniel expondría las primeras actividades del proyecto, es decir, cómo iniciamos.

- ¿Luego qué más Belky?– dije, para después de comentarlo concluir que Belky continuaría exponiendo las actividades hechas.



**Foto 8. Las maquetas de la selva terminadas.**

Diana hablaría sobre la organización para la elaboración de las maquetas y los materiales ocupados. Al parecer estaba todo listo, no podíamos perder tiempo, así que fui por los grupos a los que le presentaríamos nuestro producto final del proyecto *La selva*. Regresé con el segundo A. Esto sería una actividad posterior a las exposiciones, como lo indica necesario Cassany, al tiempo que sería una valoración de lo que se hizo. También se debían atender aspectos que explica Cassany son muy necesarios, como son como son aspectos no verbales como la mirada, la postura y gestos, pues ello también aporta información.

Mis estudiantes hicieron la presentación y en algunos momentos apoyé con la explicación y presentación. Les expliqué de manera muy breve y general cuáles eran las etapas de la estrategia *Pedagogía por Proyectos* y al final el grupo invitado pasó a ver uno a uno las maquetas elaboradas por mis estudiantes, además de que estos nombraron los animales que podemos encontrar en la selva. Ocurrió algo muy similar con el grupo de segundo B.

Posteriormente les repartí sus contratos individuales. Era momento de la metacognición, que analizaran y se dieran cuenta *qué y cómo lo aprendieron*. Era un momento de reflexión personal, en la que debían enfocarse a su aprendizaje. De manera general se dieron cuenta de lo que hicieron y cómo lo hicieron. El proyecto y el ciclo escolar habían terminado.

Me doy cuenta que el introducir a los educandos en la cultura de lo escrito y producciones orales requiere de actividades y estrategias específicas, las cuales deben ser significativas, a partir del momento en que se relacionen con las situaciones cotidianas en las que participan los estudiantes.

En estos proyectos, aunque la lengua oral fue el principal aspecto a favorecer no fue el único, pues en el área de lengua los trabajos involucran desde investigar, leer, escribir, comprender, transmitirlo oralmente, hasta la etapa metacognitiva, en donde ellos mismos se dan cuenta de cómo aprenden.

Lo aquí relatado fue una experiencia pequeña pero significativa en el aprendizaje y transformación del estudiante y del profesor. La idea es que trascienda a futuro en mi labor docente. Finalmente recalcar que la idea que tiene el profesor sobre cómo se enseña o cómo se aprende incidirá directamente en la formación de nuestros estudiantes y recordar que, como lo indica Larreula, la escuela necesita ser promotora de una mejor expresión oral, es decir, la lengua debe trabajarse, pulirse y potenciarse.

## **B. Informe general: hacia una comunicación oral formal**

Es importante que los estudiantes utilicen un lenguaje oral formal en la escuela, para lo cual se deben favorecer situaciones con diferentes grados y tipos de formalidad (preferentemente acordes a los intereses del niño) que contribuyan a ese logro, de tal manera que los estudiantes no se queden solamente con los usos y formas que le dan a la lengua oral en su vida cotidiana (SEPd, 2011).

### **1. Metodología de la investigación**

Esta intervención permitió obtener información y datos que fueron recogidos y analizados mediante el enfoque biográfico-narrativo, con el apoyo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. A partir de ese enfoque se elaboró un relato único con un análisis narrativo holístico.

El análisis de la información recabada durante el diagnóstico permitió delimitar la problemática, enfocada a que los estudiantes participaran en situaciones comunicativas orales en casa o en la escuela, pero era necesario propiciar situaciones comunicativas donde los niños emplearan la lengua oral de manera formal, tales como conversaciones sobre un tema en específico o exposiciones. Tal problemática permitió establecer las preguntas de indagación, supuestos y propósitos para diseñar la intervención enmarcadas en las páginas 46, 47, 83 y 84.

## **2. El contexto y el diagnóstico**

La intervención se llevó a cabo en el grupo segundo C de la Escuela Primaria “Vicente Lombardo Toledano” turno matutino, ubicada en la zona llamada Cuauhtepac Barrio bajo, perteneciente a la delegación Gustavo A. Madero de la ciudad de México.

La intervención dio inicio el 24 de abril de 2012 y finalizó el 4 de Julio del mismo año. Tuvo una duración aproximada de dos meses y diez días, con un total de quince sesiones y un promedio aproximado de hora y media por sesión. Los estudiantes trabajaron de manera individual, por parejas y por equipos. Investigaron, leyeron, comentaron, hicieron productos escritos, expusieron, elaboraron maquetas, observaron documentales y textos electrónicos.

Los participantes fueron trece niñas y trece niños, haciendo un total de veintiseis estudiantes, los cuales tenían entre siete y ocho años de edad. Era un grupo muy diverso, con una niña que repetía el grado, un estudiante que repitió el primer grado y otro niño que no había consolidado la escritura convencional.

## **3. Sustento teórico**

Se trabajó de acuerdo a los principios de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert, Jeanette Jacob y Christine Sraïki, donde se busca que el niño desarrolle su autonomía, además de un sin fin de habilidades como la argumentación, la interrogación de textos, la oralidad, producción de textos, entre otras.

Hubo aportaciones teóricas que orientaron pedagógicamente el proceso de la intervención, como la necesidad de favorecer competencias comunicativas, lo que implica que el estudiante sepa hacer uso de las palabras, ya sea por escrito o de manera oral en cualquier situación y contexto, según Carlos Lomas. Amparo Tusón se refiere al énfasis que debemos dar en la manera que los profesores hablamos en clase, así como evitar referirnos en términos de corrección en el lenguaje oral, ya que lo idóneo es hablar de lo adecuado o no adecuado. Helena Calsamiglia expone que el niño sabrá usar un lenguaje

coloquial en su vida cotidiana y le corresponde a la escuela promover situaciones más formales. Montserrat Vilá nos expone la importancia de planificar toda situación comunicativa en donde se reflexione sobre el uso de la lengua.

Anna Camps se refiere al debate, entrevista, exposición oral o programa radiofónico como actividades orales de carácter formal que se deben trabajar en primaria. Manuel Sánchez Cano nos expone de manera explícita las características de una conversación organizada, la cual servirá para abordar en clase un tema elegido en conjunto, a partir del cual los educandos socialicen información mediante el manejo de normas y obtener un producto escrito. Finalmente, de Daniel Cassany tomamos en cuenta la corrección y fluidez como componentes inherentes de la expresión oral y propone el trabajar comunicaciones específicas en clase como la exposición o discusión, además de analizar el porqué de los diferentes usos que hacemos de la lengua.

#### 4. Metodología de la intervención

Se desarrollaron dos proyectos: *Erupción de un volcán* y *La selva*. El primero duró cinco sesiones, mientras que el segundo duró diez sesiones. Las sesiones variaban en duración. Hubo algunas muy cortas de aproximadamente media hora y otras sesiones de hasta tres horas. El siguiente cuadro (Figura 35) muestra las fechas, los proyectos de acción, los textos interrogados, textos producidos y la estrategia utilizada para la práctica de la lengua oral formal.

**Figura 35. Cuadro organizativo de los proyectos de acción.**

<b>Fecha</b>	<b>Proyecto de acción</b>	<b>Textos interrogados</b>	<b>Textos producidos</b>	<b>Estrategia para practicar la lengua oral formal</b>
Del 24 de abril al 4 de mayo de 2012.	Erupción de un volcán	Investigaciones sobre el tema de los volcanes.	Apuntes o conclusiones de la conversación.	Conversación organizada.
Del 6 de junio al 3 de julio.	La selva	Investigaciones sobre el tema de la selva. Archivo digital informativo.	Borrador de lámina de apoyo. Lámina de apoyo.	Exposiciones.

Con el desarrollo de *proyectos* se pudo llevar a la práctica diversas situaciones y actividades relacionadas fuertemente con la oralidad. El estudiante tuvo la oportunidad de realizar consultas sobre diferentes temas y realizar oralmente un intercambio de ideas, conceptos y argumentos, que lo llevaron a diferentes aprendizajes.

Dichos proyectos permitieron que el niño realizara actividades orales no solo en el aula, sino también en casa, al llevar a cabo tareas con ayuda de sus familiares. Es difícil conocer el avance del estudiante en lo que a competencia comunicativa se refiere y su avance en la práctica de la lengua oral formal, no obstante, el que haya realizado conversaciones de manera organizada, tomado apuntes, argumentado, expuesto y confrontado ideas permitió establecer cimientos más sólidos sobre la lengua oral formal.

Con los proyectos realizados se dio al educando el poder de proponer y decidir las actividades que realizarían. Ese simple pero significativo hecho creó en ellos la sensación de sentirse valorado y tomado en cuenta para el trabajo escolar. Las actividades permitieron que en muchas ocasiones los niños se apoyaran para la realización de su trabajo, además de que involucraron a su familia con algunas tareas que debían hacer en casa. En un inicio, las propuestas respondieron a los gustos e intereses de los educandos, pero el mismo proceso fue atendiendo diversas necesidades de ellos respecto a contenidos, valores y competencias.

## **5. Los logros estudiante-profesor**

La intervención llevada a cabo hizo énfasis en el desarrollo de la lengua oral formal, no obstante, su práctica no ocurrió aislada, ya que se trabajó y se debe trabajar en conjunto con la lengua escrita y la lectura. La primera competencia que se planteó desarrollar fue la producción de textos y darlos a conocer de manera oral. En la foto 9 se muestra la producción escrita de una estudiante sobre lo que hizo en su fin de semana. Las producciones escritas que se hacen en la escuela se asemejan a la lengua oral formal, por lo que al abordarlas se promueve al mismo tiempo el desarrollo de ésta última.



Viernes 2 de Mayo del 2012  
 Fin de semana  
 El Viernes después que llegue de la escuela me cambie de ropa y fuimos a recoger a mi hermano a la Secundaria; luego llegamos comimos y nos fuimos a niños talento regresamos jugue un rato hice mi tarea; luego cenamos y me fui a dormir. El sábado me desperte un poco tarde desayunamos, almorzamos y luego me metí a bañar y salí con mis papás a la despensa y a que mi hermano se cortara el pelo; luego llegamos a la casa; cenamos, ví una película con mi hermano y mitio comimos palomita y luego nos fuimos a dormir. El domingo me desperte un

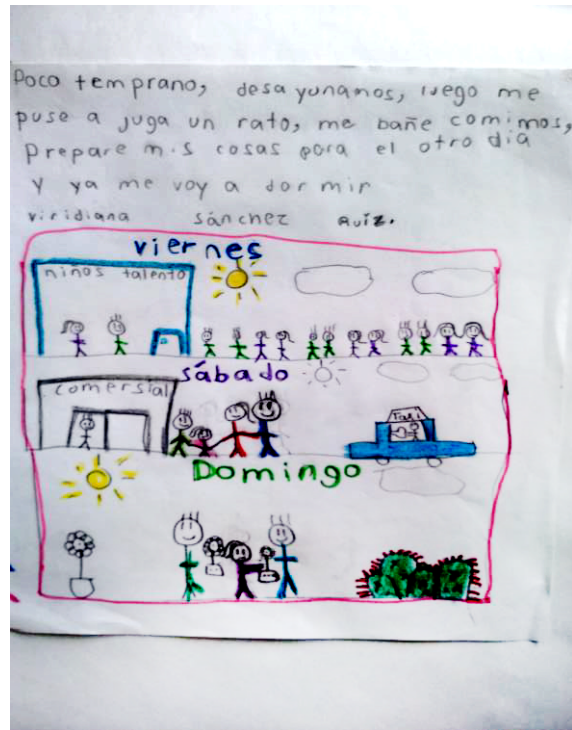


Foto 9. Producción escrita de una estudiante.

La producción escrita mostrada anteriormente fue compartida por la estudiante a sus compañeros de forma oral, con lo cual se puede apreciar un poco cómo se promovió la competencia mencionada y cómo respondió a sus indicadores.

En el primer proyecto desarrollado se trabajó con un alto nivel la segunda competencia, que consistió en que el estudiante participara en conversaciones organizadas. Los niños en mayor o menor medida lograron los indicadores de dicha competencia, como fueron la investigación y análisis de información; comunicación de sus interpretaciones; y escribir lo comprendido. El contexto de ese proyecto se evaluó en dos partes: lo físico y lo social, tal como se explicó en la pág. 88 y 89. A continuación se da respuesta a esos indicadores.

- **Aspectos físicos del contexto:**

- Número de estudiantes participantes: participaron los niños de todo el grupo, trece niñas y trece niños.

- Duración prevista y duración real: el proyecto duró el tiempo previsto, del 24 de abril al 4 de junio de 2012.
- Hora del día en que se realizó la actividad; actividades realizadas antes y después: las actividades del proyecto variaron en horarios ya que podían realizarse al inicio del día, antes de recreo o después del mismo.
- Adecuación del espacio físico: el mobiliario se acomodó acorde a las necesidades, como cuando se realizó la conversación, que se pusieron las meas en círculo.

- **Aspectos sociales del contexto:**

- El tema de conversación
  - ¿Interesa a los niños? El tema fue los volcanes y sí llamó altamente la atención de los niños, fue significativo.
  - ¿Se eligió en conjunto? Sí, al inicio del proyecto cuando se decidió que harían juntos estudiantes y profesor.
  - ¿Se forzó? No, los niños dialogaron y llegaron a un acuerdo.
- Los participantes
  - ¿Se encuentran a gusto con la actividad? Durante la mayor parte de la actividad así ocurrió, aunque hacia el final hubo un poco de cansancio en algunos niños. Algunos expresaban lo que se habían aprendido y otros lo leían.
  - ¿Hay participantes que monopolizan la palabra? Todos los niños participaron.
  - ¿Hay otros que no entran en el dialogo? Fueron dos o tres niños los que no realizaron comentarios por no contar con la información necesaria.
  - ¿Cómo se regula el comportamiento de unos y otros? Levantaban la mano para participar y se pedía respeto ante las participaciones de los compañeros.
- Los turnos de conversación ¿se suceden con fluidez o hay que detener con frecuencia el ritmo de la conversación para regular el comportamiento de los participantes o solucionar conflictos? De manera general, la conversación se realizó con un buen ritmo y buena dinámica en la que los niños aportaban información, otros realizaban comentarios o se respondían dudas que iban surgiendo.

En la figura 36 se presenta la escala estimativa con la que se evaluó la participación de los estudiantes en dicho proyecto.

**Figura 36. Escala estimativa de evaluación**

**C=Construido EP=En proceso NA=Necesita apoyo**

ASPECTOS DE PARTICIPACIÓN					CONTENIDO COMUNICATIVO						
Niños	Normas		Actitudes y valores		Aspectos lexicosemánticos		Aspectos discursivos			Aspectos culturales y de adecuación	
	Levanta la mano y espera su turno	Escucha en silencio	Respeto las opiniones	Muestra actitud participativa	Entonación	Léxico	Fluidez	Orden en las ideas	Relación con el tema	Conocimientos	Nuevas ideas
Jazmín	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	C	C	EP
Joe	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP
Diana	C	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Oscar	C	C	C	C	C	C	EP	C	C	C	C
Jany	C	C	C	EP	C	EP	EP	EP	C	EP	EP
Fanny	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP
Erika	EP	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP
Santiago	C	C	C	EP	EP	EP	C	EP	EP	C	EP
Pedro	EP	C	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Ismael	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP
Valeria	C	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Manuel	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Iván	EP	EP	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP
Lizbeth	EP	EP	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP
Diego	C	C	C	C	C	EP	EP	C	C	C	EP
Dulce	EP	C	C	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Pamela	EP	EP	C	C	C	EP	C	C	C	C	C
Ulises	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP
Sarai	EP	C	C	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Brandon	C	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Viridiana	C	C	C	C	C	C	EP	C	C	C	EP
Belky	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Levin	EP	EP	EP	C	C	C	EP	C	C	C	EP
José Luis	C	EP	C	C	EP	EP	EP	C	C	EP	EP
Kenny	EP	C	C	NA	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP
Daniel	EP	EP	EP	C	C	C	EP	C	C	C	EP

**Fuente: Elaborada con base en Sánchez Cano (2005)**

Respecto al aspecto de levantar la mano y esperar su turno se aprecia que diez niños lo tienen construido y dieciseis están en proceso. Quince estudiantes tienen construida

la habilidad de escuchar en silencio y once están en proceso. Diecisiete niños respetan las opiniones, mientras que nueve están en proceso. Nueve muestran actitud participativa, once en proceso y seis necesitan apoyo. Sólo ocho niños muestra una buena entonación y el resto del grupo está en proceso. Cinco estudiantes manejan un léxico abundante y los demás niños están en proceso. Tres niños muestran buena fluidez al expresarse oralmente, tres también necesitan apoyo y los demás están en proceso de hacerlo. Sobre el aspecto de orden en las ideas ocho niños tienen construido dicho aspecto y los demás están en proceso. Catorce estudiantes expresan ideas relacionadas con el tema y doce están en proceso. Ocho niños muestran conocimientos al hablar y el resto está por consolidarlo. Finalmente expresar que tres niños son capaces de aportar nuevas ideas a partir de lo comentado.

La participación de los niños en una conversación de tipo organizada permitió fortalecer su habilidad para investigar sobre un tema, leer la información y socializarla con sus compañeros. También avanzaron en el respeto de turnos, al pedir la palabra y escuchar con atención. Avanzaron a su vez en la construcción de ideas para exponerlas ante un público determinado (sus compañeros). Fortalecieron su capacidad para tomar notas sobre lo que se comentaba por los otros compañeros.

En el segundo proyecto se promovió la adquisición de la tercera competencia a trabajar en esta intervención: participación adecuada en exposiciones orales. Los indicadores de dicha competencia fueron la habilidad para sintetizar información; uso de materiales de apoyo; empleo correcto del tono de voz, léxico abundante, memorización y análisis. Dicho proyecto se evaluó al igual que en el primero, en el contexto físico y social. A continuación se responden las interrogantes sobre el contexto.

- **Aspectos físicos del contexto:**

- Número de estudiantes participantes: participaron los niños de todo el grupo, trece niñas y trece niños.
- Duración prevista y duración real: el proyecto duró del 6 de junio al 3 de julio de 2012 y no se pudieron llevar a cabo todas las actividades programadas, pues algunas requirieron de más tiempo que el previsto y el ciclo escolar terminó.

- Hora del día en que se realizó la actividad; actividades realizadas antes y después: las actividades del proyecto variaron en horarios, ya que podían realizarse al inicio del día, antes de recreo o después del mismo. También hubo actividades que los estudiantes realizaron en casa de tarea.
- Adecuación del espacio físico: el mobiliario se acomodó acorde a las necesidades, principalmente durante la elaboración de las láminas de apoyo y las maquetas.

- **Aspectos sociales del contexto:**

- El tema de conversación
  - ¿Interesa a los niños? El tema fue sobre la selva y si tuvo un gran impacto en los niños, resultó muy interesante y significativo.
  - ¿Se eligió en conjunto? Sí, al inicio del proyecto cuando se decidió que harían juntos estudiantes y profesor. En este segundo proyecto se pudieron desarrollar características parecidas al consenso, a diferencia del primero donde se tuvo más dificultad para lograrlo.
  - ¿Se forzó? No, los niños argumentaron, dialogaron y se acordó en colectivo el tema.
- Los participantes
  - ¿Se encuentran a gusto con la actividad? Durante la mayor parte de las situaciones comunicativas como la elaboración de borradores, realización de material de apoyo, exposiciones y elaboración de las maquetas los estudiantes mostraron una gran disposición hacia el trabajo. Aunque por momentos en algunas sesiones el tiempo provocó cierto cansancio en ellos.
  - ¿Hay participantes que monopolizan la palabra? Todos los niños participaron, aunque algunos más que otros.
  - ¿Hay otros que no entran en el dialogo? Unos tres niños mostraron dificultad para entrar en el dialogo, al momento de preguntar o hacer comentarios y también al exponer.
  - ¿Cómo se regula el comportamiento de unos y otros? Los estudiantes expusieron de manera individual en grupos de cuatro niños. Para el momento que externaban comentarios y hacían preguntas pedían la palabra y esperaban su turno.

- Los turnos de conversación ¿se suceden con fluidez o hay que detener con frecuencia el ritmo de la conversación para regular el comportamiento de los participantes o solucionar conflictos? De manera general, las exposiciones y prácticas orales fueron fluidas y atractivas para los niños.

En la figura 37 se presenta la escala estimativa con la que se evaluó la participación de los estudiantes en dicho proyecto, al igual que en el anterior. Se pudieron apreciar algunos cambios en la práctica de la lengua oral formal de los niños.

**Figura 37. Escala estimativa de evaluación.**

**C=Construído EP=En proceso NA=Necesita apoyo**

ASPECTOS DE PARTICIPACIÓN					CONTENIDO COMUNICATIVO						
Niños	Normas		Actitudes y valores		Aspectos lexicosemánticos		Aspectos discursivos			Aspectos culturales y de adecuación	
	Levanta la mano y espera su turno	Escucha en silencio	Respeto las opiniones	Muestra actitud participativa	Entonación	Léxico	Fluidez	Orden en las ideas	Relación con el tema	Conocimientos	Nuevas ideas
Jazmín	C	C	C	EP	EP	EP	C	C	C	C	C
Joe	C	EP	C	C	C	EP	EP	EP	C	EP	EP
Diana	C	C	C	EP	EP	C	EP	C	EP	C	EP
Oscar	C	C	C	C	C	C	EP	C	C	C	C
Jany	C	C	C	EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
Fanny	EP	C	EP	C	EP	EP	EP	C	C	EP	EP
Erika	EP	EP	C	C	C	C	EP	EP	C	C	EP
Santiago	C	C	C	EP	EP	C	C	EP	EP	C	C
Pedro	EP	C	EP	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP	EP
Ismael	EP	C	C	EP	EP	EP	C	EP	C	C	EP
Valeria	C	C	C	EP	C	EP	EP	EP	C	EP	C
Manuel	EP	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Iván	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Lizbeth	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Diego	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	EP
Dulce	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	C	EP	EP	EP
Pamela	C	EP	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Ulises	EP	EP	C	EP	C	EP	EP	C	C	EP	EP
Sarai	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Brandon	C	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	C	C	EP
Viridiana	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Belky	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

Levin	C	EP	EP	C	C	C	C	C	C	C	C
José Luis	C	EP	C	C	EP	C	EP	C	C	EP	EP
Kenny	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Daniel	EP	EP	C	C	C	C	C	C	C	C	EP

**Fuente: Elaborada con base en Sánchez Cano (2005)**

Al término de este segundo proyecto se pudieron apreciar ciertos cambios, sin que ello signifique que los estudiantes desarrollaron por completo la lengua oral formal, ya que es un aspecto que la escuela debe promover en todo momento y en todos los grados. Los estudiantes que estaban en el nivel de *necesitan apoyo* accedieron al nivel *en proceso*. Varios niños que estaban en el nivel *en proceso* accedieron al nivel *construido* en aspectos como levantar la mano y esperar su turno, muestra actitud participativa, entonación, fluidez, orden en las ideas o relación con el tema. Los aspectos que requieren de más situaciones comunicativas para su mejora son la entonación, léxico, fluidez y producir nuevas ideas a partir de los conocimientos adquiridos.

El llevar a cabo exposiciones de manera oral le permitió al estudiante participar en una situación comunicativa de carácter más formal en donde tuvo que hacer uso de su palabra para expresar de manera coherente y organizada información. Igualmente enriquecieron su capacidad para investigar información sobre un tema en específico, leerlo, analizarlo y seleccionar la información requerida.

Mediante la Pedagogía por proyectos, estudiante y profesor hicieron más estrecha su relación en el proceso educativo. Se reforzaron lazos de convivencia y el dialogo; hubo unión, esfuerzo compartido y el reconocimiento al esfuerzo del otro. Se logró analizar que la ayuda debe ser mutua para tener logros significativos en educación.

En lo que respecta al Perfil de egreso de la Educación Básica, la Pedagogía por Proyectos contribuyó en gran medida al desarrollo de esos rasgos, por la sencilla razón de que un solo proyecto engloba diversas asignaturas promoviendo el trabajo en infinidad de áreas y el uso de una gran diversidad de materiales. Se trabajó de manera intrínseca el lenguaje y el contacto con problemas de la vida cotidiana. Además, se manipuló

información al tiempo que se fomentaron valores, reconociendo la diversidad y el empleo de recursos tecnológicos.

Finalmente, destacar de manera general que la intervención sí contribuyó al desarrollo de la práctica de la lengua oral formal, a través de las estrategias *Conversación organizada* y *Exposición*.



## CONCLUSIONES

En este apartado se presentan a través de la reflexión, las conclusiones que se obtienen con la puesta en práctica de la intervención pedagógica y las situaciones comunicativas que se desarrollaron con miras a atender el problema detectado en el diagnóstico; las preguntas y supuestos; los propósitos; la aportación que se hace al campo de enseñanza y aprendizaje de la lengua; la resignificación de la práctica docente; y finalmente los retos que se tuvieron cuando se decidió transformar la práctica docente.

- Las situaciones comunicativas escolares, extraescolares y familiares que realizaban los estudiantes de segundo grado eran insuficientes, lo que ocasionaba falta de fluidez, pobreza léxica, poca habilidad para construir las oraciones, falta de habilidad para utilizar lenguaje de manera formal o informal de acuerdo al contexto, incapacidad para realizar intervenciones orales en formatos de interacción más complicadas y problemas para interpretar y organizar lo que leían en ideas claras. Dichos aspectos fueron atendidos y superados al crear en el aula situaciones comunicativas diversas que los enfrentaron a la necesidad de construir discursos formales, como ocurrió con la conversación y exposición entre pares, lo que favoreció la habilidad en el manejo de la lengua oral formal e informal.
- Existía poca estimulación y sistematización de las prácticas relacionadas con la expresión oral, lo que dificultaba la participación exitosa de los niños en prácticas orales, cualquiera el contexto o situación presentada. Para atender dicha situación se desarrollaron diversas actividades dentro de proyectos realizados que permitieron sistematizar el trabajo en el aula y se obtuvieron prácticas orales más exitosas por parte de los niños al leer, al participar, al dar sus puntos de vista, al argumentar, al conversar o al exponer. Para lograrlo fue muy importante el rol del docente como mediador y guía para que el niño manipulara información, con ayuda de diversas fuentes y recursos.

- Las estrategias implementadas para el desarrollo de la lengua oral en los estudiantes de segundo grado fueron la conversación y la exposición. La interpretación y comunicación de información se favoreció mediante la conversación. Para hacerlo fue importante respetar turnos de participación y que cada quien asumiera el rol que le correspondía y cumpliera con cada una de sus tareas asignadas, como investigar, leer, escribir, participar, argumentar y conversar. Algunos niños ya atendían los puntos anteriores, sin embargo, con el desarrollo de los proyectos y el trabajo sistemático la mayoría de los estudiantes mejoraron en dichos aspectos.
  
- ✓ Para expresar información ante un público se utilizó la estrategia de la exposición en la que previamente se reconoció la importancia y necesidad de construir apoyos escritos, como es el caso de láminas y organizadores de ideas sobre el tema de exposición. Al hacer todo eso se fortaleció el uso del tono de voz adecuado y se favoreció la adquisición de un mayor léxico. Dichas habilidades se promovieron gracias al empleo de una gran variedad de materiales de apoyo como libros, revistas, enciclopedias, periódicos, monografías o internet.
  
- ✓ Se realizaron diversas actividades y situaciones comunicativas que promovieron el desarrollo de la lengua oral formal, gracias a las estrategias de la conversación y la exposición. Dichas estrategias se desarrollaron dentro de un ambiente cooperativo, colaborativo y significativo. Los estudiantes realizaban lo que les correspondía según el contrato colectivo de cada proyecto y apoyaban a sus compañeros cuando alguien no lo hacía o necesitaba ayuda. La conversación organizada se hizo con apego a ciertas reglas y con el fin de socializar información que permitiera una retroalimentación en colectivo, es decir, mediante la puesta en práctica de la lengua oral formal. Los aprendizajes fueron significativos ya que el tema de los volcanes y sus erupciones despertaron interés y aprendizajes en los niños.

- ✓ Las prácticas de exposiciones en situaciones reales permitieron a los estudiantes reconocer la importancia y necesidad de emplear un tono de voz adecuado al lugar y al público, un léxico apropiado y material de apoyo preciso. Después de las exposiciones de los animales de la selva, los niños expresaban dudas, felicitaciones y sugerencias a sus compañeros que exponían, con lo cual el trabajo realizado se analizaba y recibía críticas para la mejora de la práctica de la lengua oral formal. Todo en un clima de respeto que se formó gracias a la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje, como la textualización de aula, la creación del rincón de lectura, el acomodo del mobiliario según la actividad que se realizaba.
- ✓ Se llevaron a la práctica situaciones comunicativas que como ya se mencionó, englobaron actividades como investigar, leer, escuchar, hablar, comprender y escribir textos. Fue así como se promovió la práctica de la lengua oral formal bajo el marco de los ejes didácticos de Pedagogía por Proyectos, la cual puede ser una gran herramienta escolar, ya que se le da todo un tratamiento a la información para después socializarla.
- ✓ En definitiva se contribuyó al desarrollo de la lengua oral formal mediante la conversación organizada y la exposición, pues son estrategias que le corresponde a la escuela y al profesor promover. Gracias a ello las clases no se limitaron a la lectura y escritura, si no que se llegó a la socialización de la información mediante prácticas que llevaron a los estudiantes al uso de la lengua oral en diversos contextos y situaciones, es decir, la práctica de la lengua oral formal, lográndose así aprendizajes más significativos.
- ✓ Con la intervención aquí expuesta se da a conocer a las personas involucradas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, que es necesario promover la práctica de la lengua oral formal en las escuelas. Ello permite el análisis y socialización de temas científicos, cotidianos y significativos,

contribuyendo así a la adquisición de competencias comunicativas. Al inicio puede parecer complicado que los estudiantes desarrollen estrategias como la conversación y exposición, principalmente en niños de segundo grado, pero es cuestión de sistematización para que avancen en sus habilidades.

- ✓ También se aporta al campo educativo con la intervención aquí presentada que es necesaria la profesionalización docente, pues no basta con lo que el profesor cree, es necesario que se apropie de ideas expuestas por expertos en el campo educativo, lo cual le permita reconsiderar su práctica docente y alejarse de ideas que en ocasiones son equivocadas sobre el cómo enseñar y aprender. Además será importante que lo aprendido y las prácticas escolares productivas sean compartidas con los compañeros del ámbito educativo, pues se contribuye a desarrollar habilidades en los niños de otros grupos.
  
- ✓ A través de la estrategia Pedagogía por Proyectos se permitió resignificar la práctica docente, ya que se empoderó a los estudiantes, para que fueran ellos en conjunto con el docente como mediador quienes decidieran los proyectos a realizar, promoviendo así aprendizajes significativos y la práctica de la lengua oral formal. De igual forma permitió darle sistematización al trabajo y con ello la posibilidad de obtener mejores resultados. Dicha estrategia es ampliamente recomendable pues contribuye al desarrollo de competencias de los estudiantes.

## REFERENCIAS

### Bibliográficas

- Álvarez-gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México: Paidós Ibérica.
- Álvarez, J. (1999). *Valor social y académico de lo social. En Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Evaluar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Angulo, F. (1999). *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. En Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Ángulo, F. (2008). *La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Apple, M. (1999). *La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional? En Volver a pensar la educación*. España: Morata.
- Austin, T. (2005). *Manual de Introducción a la Metodología de Investigación*. Chile: Universidad Arturo Prat
- Ballesteros., C, Llovera, M.; Cambra, M.; Palou, J.; Riera, M.; Civera I.; Perera J. (2006). *El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En El aula como espacio de investigación y reflexión*. Madrid: Grao.
- Ballesteros, C. y Palou J. (2005). *Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En el discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. España: Grao.
- Bautista, J. (1999). *¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones? En volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Bautista, J. (2008). *La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Beneitone P., Esquetini C., González J., Marty M., Siufi G., Wagenaar R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América latina. Informe Final. Proyecto Tuning 2004-2007*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico- Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Briz, A. (Coord) (2008). *Saber hablar*. México: Santillana.
- Calsamiglia, H. (2002). *El estudio del discurso oral. En El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua. En Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: Grao.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz. G. (2007). *Enseñar Lengua*. México: Grao.
- Castellá, J. y Vila M. (2005). *La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En el discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. España: Grao.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de cultura económica.
- Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión europea. (2003). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*. Educación y cultura Sócrates-Tempus.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Durkheim, E. (2006). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos enfoques y las nuevas empresas*. México: Fondo de cultura económica.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (2002). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Guerra, M. y Rivera, L., (2011). *El lado oscuro de la RIEB. En el secuestro de la educación*. México: La jornada.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI
- Hernández, G. (2002). *Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas, en Gerardo Hernández Rojas. Paradigmas en psicología de la Educación* (pp. 211-245). Madrid: Paidós.

Innovación educativa y social. (2008). Proyecto Tuning América latina.

Jolibert, J. y Jacob, J. (Coord.) (2003) *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Domen.

Jolibert, J. y Sraíki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Larreula, E. (2005). *La narrativa oral. En hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE- Grao.

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

Lomas, C. (2009). *El valor de las palabras y la educación lingüística*. En *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edére.

Lomas, C. y Tusón A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. En *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edére.

Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística Vol. II*. España: Paidós

Marrero, J. (1999). *La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado*. En *Volver a pensar la educación*. Morata: Madrid

Martínez, J. (1999). *¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?* En *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

Martínez, J. (2008). *La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos*. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.

Morduchowicz, R. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. México: Fondo de cultura económica.

Navarro, C. (Coord.) (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*.

Nussbaum, L. (2002). *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua*. En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.

Nussbaum, L. (2005). *La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico*. En *hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE- Grao.

Nussbaum, L. Y Tusón A. (2002). *El aula como espacio cultural y discursivo*. En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO) (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Celebrada en Jomtien, Tailandia*: UNESCO.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO) (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: UNESCO.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO) (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París, Francia: UNESCO.

Pérez, Á. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.

Perrenoud, P (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.

Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C. Sáenz.

Rogoff, B. (2001). *El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales. Cap. 7 y 10 en Aprendizajes del pensamiento, El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, B. (2005). *La construcción de la lengua oral. En hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE- Grao.

Sacristán, G. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.

Sánchez, M. (2005). *La conversación en el aula. En Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE Grao.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Desarrollo 2007-2012*. México: SEP.

SEP (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP.

SEP (2009). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011a). *Acuerdo Núm. 592*. México: SEP.

SEP (2011b). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*. México: SEP.

SEP. (2011c). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (2011d). *Programa de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.



Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1 “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica” y Módulo 2” La documentación narrativa de experiencias escolares”. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: proyecto Mesesup.*

Torres, J. (2008). *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Torres, J. y Vargas, G. (2010). *Educación basada en Competencias. Un balance de la versión Mexicana.* México: Torres Asociados.

Tusón, A. (2002). *Iguals ante la lengua, desiguales en el uso. En El aprendizaje de la comunicación en las aulas.* España: Paidós.

Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro.* Madrid: Visor Libros.

Tuson, A. (2008). *Análisis de la conversación.* España: Ariel Practicum.

Tusón, A. (2009). *El arte de hablar en clase. En Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica.* México: Edere.

Vigotsky, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje.* México: Quinto Sol.

Vila, M. (2005). *Hablar para aprender a hablar mejor: equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar.* España: ELE- Grao.

Vila, M. (2005). Introducción. *En el discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* España: Grao.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la didáctica de la lengua.* México: UPN.

Viramonte de avalos (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metológica.* Argentina: Colihue.

## **Hemerográficas**

Beneitone Pablo, González Julia y Wagenaar Robert. (2004). *Tunning-America Latina: un proyecto de las universidades.* Revista Iberoamericana de educación Num. 35: Mayo – agosto.

Guglielmell, J. (2011). *Producción escolar de discursos académicos en modalidad oral.* Revista Novedades Educativas. Año 23 N° 242. Febrero.

Villaverde, M. (2011). *Lectura y oralidad en la primera infancia. El valor de la lengua materna*. Revista Novedades Educativas Año 23 N° 242. Febrero 2011.

(2011). Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. núm. 195 agosto.

(2011). Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. núm. 199 diciembre.

(2012). Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. núm. 201 febrero.

Ochoa, L. *La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros*. Entre maestros.

Suárez, D. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. Entre Maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

## **Electrónicas**

Avilés, K (2012). *Sociedad y justicia*. Obtenida el 22 de junio de 2012 de <http://www.jornada.unam.mx/>

Banco, M (2011). *Quiénes somos*. Obtenida el 7 de marzo de 2011, de <http://www.bancomundial.org/>

Chávez A. (2009). *Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en niños de primer grado de primaria*. Obtenida el 12 de abril de 2012, de <http://hdl.handle.net/123456789/8908>

Guadaluoya, J. y Valdéz F. (2007). *El juego: Didáctica para la expresión oral*. Obtenida el 20 de abril de 2012 de [biblioteca.ajusco.ipn.mx/pdf/26885.pdf](http://biblioteca.ajusco.ipn.mx/pdf/26885.pdf)

Guzmán, R. (2009). *Política. Septiembre 2009*. Obtenida el 26 de noviembre de 2011 de [www.lajornadamichoacán.com](http://www.lajornadamichoacán.com)

INEGI (2011). *Estadística*. Obtenida el 18 de mayo de 2011 <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/panorama/presentacion.aspx>

Mares, A. y Rojas, R. (2010). *La expresión oral desde lo psicopedagógico*. Obtenida el 17 de abril de 2012 de [biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/25210.pdf](http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/25210.pdf)

Moreno, M. y Soto, G. (2005). *Educar*. Octubre-Diciembre.

OCDE (2011). *Historia, Ubicación, Educación*. Obtenida el 28 de septiembre de 2011 en <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

(2011). Más allá de estilos y tendencias. *Odiseo*. Revista electrónica de Pedagogía. Año 9, No. 17. Julio-Diciembre

UNESCO (2011). *Educación*. Obtenida el 25 de septiembre de 2011 en <http://www.unesco.org/new/es/education/>

Wikipedia (2011). *Gustavo A. Madero. Distrito Federal*. Obtenida el 16 de julio de [es.wikipedia.org/wiki/Gustavo\\_A.\\_Madero\\_\(Distrito\\_Federal\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Gustavo_A._Madero_(Distrito_Federal))

### **Otros**

Aboites, H., Coll, T., López, M., Pérez, M., Navarro, C. (2012). *Foro ¿Evaluar a los docentes para mejorar la educación?* Febrero 2012. La Jornada y Casa Lamm.

## ANEXOS

### Anexo 1 Ejemplo de una ficha pedagógica contestada por una estudiante.

ESCUELA PRIMARIA "VICENTE LOMBARDO  
TOLEDANO"  
TURNO MATUTINO  
C.C.T. 09DPR0895K  
GRUPO: 2° "C"

#### FICHA PEDAGÓGICA

FECHA: 1 de Septiembre de 2011

#### I. DATOS PERSONALES

- 1) Nombre: Belky Obeeth Solís Jimenez
- 2) Edad: 7 años, 5 meses.
- 3) Tiempo que tienes viviendo en tu casa: 5 años, 6 meses.
- 4) Lugar de nacimiento: Distrito Federal
- 5) Fecha de nacimiento: 24 de Marzo del 2004
- 6) Vive tu padre: Sí ( \* ), edad: 43. Ocupación: comerciante  
NO ( ), ¿Qué edad tenía al morir él? \_\_\_\_\_
- 7) Vive tu madre: SI ( \* ), edad: 31. Ocupación: Hogar  
NO ( ), ¿qué edad tenía al morir ella? \_\_\_\_\_
- 8) Tus padres están:
  - Casados (o lo estuvieron en caso de haber fallecido alguno o ambos) ( )
  - Separados o divorciados ( ). ¿qué edad tenías al ocurrir la separación?
  - Unión libre ( \* )
- 9) ¿Con quién vives?:
  - Padre y madre ( \* )
  - Padrastro y madre ( )
  - Padre y madrastra ( )
  - Padre ( )
  - Madre ( )
  - A veces con el padre y a veces con la madre, por separado ( )
  - Otros, ¿quién o quiénes? \_\_\_\_\_ ( )
- 10) ¿Vive alguien más en tu casa?, ¿Quién o quiénes? (sin contar padres y hermanos):  
Mis abuelos y 2 tíos
- 11) ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos? (primero o más grande, segundo...)  
El segundo

12) Anota los nombres de tus hermanos, su edad y a que se dedican (encierra con un círculo el número al lado izquierdo del nombre de aquel o aquellos que sean tus "medios hermanos", en caso que los tengas):

NOMBRE	EDAD	OCUPACIÓN
1.- <u>Jocxy Arleeth cruz Jiménez</u>	<u>13 años</u>	<u>2° Secundaria</u>
2.- <u>Serky Vanessa Solís Jiménez</u>	<u>5 años</u>	<u>1° primaria</u>

13) ¿Dialogas a menudo con tus padres? SÍ ( \* ), No ( ). ¿porqué?

Para preguntar alguna duda o les platico algo

14) ¿Te llevas bien con tus hermanos? SI ( ), NO ( \* ), ¿Por qué? me caen mal

15) ¿Te gusta vivir con tu familia? SI ( \* ), NO ( ), ¿Por qué?

Así me siento bien que no falte ningún familiar

16) ¿Te gusta vivir en el hogar colectivo? SI ( \* ), NO ( ), ¿Por qué?

Así puedo platicar y puedo decir lo que pienso

## II. DATOS SOBRE TUS ESTUDIOS

17) ¿Qué grado cursas actualmente y dónde? 2° primaria Vicente Lombardo Toledano

18) ¿ En qué escuelas has estudiado y qué grados?:

NOMBRE DE LA ESCUELA	GRADOS CURSADOS
<u>KInder Tlamatini</u>	<u>2° y 3°</u>

19) ¿Qué años has repetido y por qué?

GRADO RAZÓN PRINCIPAL

20) ¿Qué problemas han dificultado tu estudio?:

- Tareas..... ( )
- Tomar apuntes ..... ( )
- Exámenes ..... ( \* )
- Explicaciones en la clase ..... ( \* )
- Falta de ayuda en el hogar colectivo.... ( )
- Otros ..... ( )

21) Tu padre desea que te dediques a: Estudiar

- Y tu mamá que lo que más te conviene es: Estudiar
- Algunos amigos te han aconsejado que lo mejor para ti es: Estudiar

## III. DATOS SOBRE TU SALUD

22) ¿Haz padecido alguna enfermedad grave?

SI ( \* ), ¿Cuál? Dermatitis atopica NO ( )

23) Haz sido hospitalizada alguna vez?: SI ( ), NO ( \* )

24) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

25) ¿Cómo consideras que es tu estado de salud actualmente?:

Muy bueno ( \* ). Bueno ( ). Regular ( ). Deficiente ( ).

¿Por qué? \_\_\_\_\_

#### IV. DATOS SOBRE TUS INTERESES

26) La materia que más te gusta o te ha gustado hasta donde has estudiado es: Matemáticas

- ¿En qué materias has sacado mejores calificaciones? Matemáticas y Español
- ¿En cuáles has obtenido las calificaciones más bajas? Formación Cívica

27) ¿Qué deportes practicas? danza árabe y bailar y modelar

-¿Cuál te gusta más? bailar y modelar

-¿Por qué? siempre me ha gustado eso

28 ¿Cuáles son tus distracciones favoritas? usar las computadoras

-¿Te gusta leer?

SI ( \* ), ¿Qué tipo de lectura? problemas difíciles y cuentos

NO ( )

- Si tuvieras tiempo y pudieras, ¿qué otras cosas harías en tu tiempo libre?

ir a nadar a bucear o aprender mas a sumar

- En las vacaciones te dedicas a: ir a lugares o estados o pueblitos
- Las películas que más te gustan son las que tratan de: risa y de miedo

#### V. AUTOEVALUACIÓN

29) Me siento bien cuando... me dicen que soy inteligente

30) Me siento mal cuando... me regañan

31) Mi mayor defecto es... que soy muy seria y enojona

32) Mi más grande cualidad es... que me gusta estudiar y obedecer a mis papás

33) A lo que más le tengo miedo es a... que se muera mi perrita

34) Detesto que los demás piensen de mí... mal

35) Me doy cuenta de que los demás me ven como persona... buena

## Anexo 2. Ejemplo de cuestionario aplicado a los profesores de la escuela.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA	
FECHA: _____	GRADO QUE IMPARTE: _____
1.- ¿Qué importancia tiene para usted ser profesor?	<u>Más que importancia para mi es un compromiso y vocación por esta profesión</u>
2.- ¿Qué asignatura se le facilita impartir y porqué?	<u>En general no me genera valga la redundancia problema alguno las asignaturas que imparto me gusta trabajar con todas.</u>
3.- ¿Qué asignatura representa mayor dificultad para usted impartir y porqué?	<u>No es que me represente problemas, pero historia es donde veo más debilidades en mis alumnos</u>
4.- ¿Asistió a algún curso de actualización en el último año? ¿Cuál?	<u>No</u>
5.- ¿Cuál es la competencia comunicativa con mayor prioridad en la planeación de sus clases?	<u>Expresión escrita</u>
6.- ¿Cómo concibe el desarrollo de la expresión oral en el aula de clases?	<u>Permito que todos mis alumnos den sus opiniones y confrontamos puntos de vista.</u>
7.- ¿Cuál considera que es la mayor dificultad en torno a la lectura y escritura?	<u>No les gusta leer por esa razón no hay comprensión, ya que solo decodifican, en la escritura son muy escasos en contenido los textos que producen.</u>
8.- ¿Cree que sus alumnos ya saben hablar o son los maestros quienes deben facilitar ese aprendizaje? ¿Porqué?	<u>Me gusta promover el diálogo e intercambio de ideas por tal razón considero que el grupo va por buen camino en cuanto a la expresión oral.</u>
9.- ¿De acuerdo a su experiencia cuál es el tema, contenido o competencia que más se les dificulta a los alumnos?	<u>Vuelvo a repetir los temas de historia en general son los que no les gustan, por eso la dificultad en el manejo de clase.</u>

10.- ¿Cómo es el apoyo que recibe de los padres de familia en relación con el proceso educativo?  
Quizás en mi grupo cuento con el apoyo de un 85 % de los padres, hay quienes de plano no apoyan en nada.

11.- ¿Qué influencia tiene la comunidad o el contexto escolar en las competencias comunicativas de los alumnos? Influye mucho porque desde mi punto de vista no promueven esas competencias.

12.- ¿Promueve el trabajo colaborativo, grupal, por equipos y por parejas? ¿Con qué frecuencia?  
Con mucha frecuencia porque eso les permite ampliar y confrontar su proceso de aprendizaje

13.- ¿Reconoce los planteamientos sobre la asignatura de Español y sus contenidos en el programa de Estudio 2009? Sí

14.- ¿Cuántos días de la semana dedica al trabajo de la asignatura de Español?  
Toda la semana trabajamos la asignatura de Español

15.- ¿Con qué frecuencia comparte e intercambia ideas, estrategias o actividades con sus compañeros de trabajo?  
No hay mucha frecuencia, pero si necesitan o necesito algo permito el acercamiento o intercambio sobre todo en experiencias.

16.- ¿A partir de textos o temas promueve actividades como debates, exposiciones o escenificaciones?  
¿Con qué frecuencia?  
Sí, además las mismas actividades de los libros lo promueve.

17.- ¿Cómo son las explicaciones o respuestas orales de sus alumnos ante cuestionamientos hechos por usted o relacionados con alguna actividad?  
Aunque les falta ampliar su vocabulario, su participación es buena y acertada.

18.- ¿De acuerdo a su criterio cómo hablan o se expresan sus alumnos?  
Influye el medio donde se desarrollan y por eso les falta ser más explícitos pero aún así, se dan a entender.