



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

**LA EXPOSICIÓN Y LA CONVERSACIÓN
COMO ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS
PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL
CON NIÑOS DE 4º DE LA PRIMARIA “MACUILXOCHITZIN”
ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

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

PRESENTA

MARTHA TORRES HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CDMX MAYO 2021



**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 28 de agosto de 2019.

P R E S E N T E

LIC. MARTHA TORRES HERNANDEZ.

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

LA EXPOSICIÓN Y LA CONVERSACIÓN COMO ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS, PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL, CON NIÑOS DE 4° DE LA ESCUELA PRIMARIA "MACUILXOCHITZIN" DE LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO.

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 Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
SECRETARIA (O)	MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
VOCAL	MTRA. MAYRA ISABEL PICHARDO LÓPEZ
SUPLENTE	MTRO. ALFREDO MALDONADO SÁNCHEZ
SUPLENTE	MTRA. ROMELIA BARRAGÁN NOLASCO

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjc

Agradecimientos

A mis padres Isabel y Alejandro porque gracias a ustedes tengo una historia de vida. Aunque mamá ya nos estas aquí, valoro los momentos que estuviste pendiente. Te debo a ti el esfuerzo de lucha por coadyuvar en mi bienestar.

A mis hermanas porque aunque no visualizaron de cerca el proceso por el cual estaba transitando, agradezco el tiempo de escucha y la tolerancia, porque en diversas ocasiones me ausenté y de alguna forma ustedes lo comprendieron, gracias por el apoyo.

A usted Arq. Rentería expreso mi profundo agradecimiento, por la confianza y la paciencia para poder culminar uno de mis logros. Por contribuir desinteresadamente en esta constante comunicación y así expresarle mis intereses que en su momento estaban surgiendo.

A ti Rodrigo porque al iniciar los estudios en maestría, fuiste uno de los motivos de inspiración. Escuchar tu amplio bagaje me condujo a construir un primer proyecto sobre la expresión oral, hoy se ha convertido en un deleite. Gracias por compartir tus conocimientos, tus experiencias, por permitirme ser tu confidente.

A mi asesora Anabel por ser el instrumento para guiarme en el proceso de esta tesis, por la aportación de sus saberes, por ayudarme a vincular las ideas que revoloteaban en mi pensamiento y así plasmarlas en un papel.

A mis amigas porque que sus logros me inspiran a la preparación constante como docente frente a las adversidades y contextos que nos enfrentamos día a día.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I LA EDUCACIÓN, INFLUENCIA DE UN MODELO	9
A. Un discurso controvertido	9
1. La expresión oral y el panorama internacional.....	10
2. La expresión oral y el panorama nacional.....	14
B. Los cambios no siempre resultan favorables.....	16
1. La aplicación de las reformas en Preescolar (2004)	17
2. Reforma en Secundaria (2006)	19
3. Reforma en Primaria (2009).....	20
4. Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica (2011)	21
II. UN ESPACIO PARA HABLAR: EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO	29
A. Delimitación de la problemática	29
1. Al subir a la montaña, se percibe lo que hay alrededor.....	31
2. Diseño del Diagnóstico Específico	34
3. Planteamiento del problema.....	45
B. Metodología de la investigación.....	47
1. Elementos que proporciona la investigación biográfico-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas	47
2. Instrumentos que ocupa la Investigación Biográfico- Narrativa.....	48
III OTRAS VOCES	50
A. Investigaciones sobre expresión oral.....	50
1. Acciones didácticas encausadas hacia la expresión oral.....	50
2. Oralidad en el aula	52
3. Hablar, un vehículo de conocimiento	54
4. Un género del lenguaje	55
5. Discurso Oral	57
B. Fundamentación teórica sobre la expresión oral	58
1. Referentes específicos sobre la expresión oral.....	59
2. Una alternativa, Pedagogía Por Proyectos	81
IV PULIR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA	108
A. Tus palabras quieren ser escuchadas	108

B. La intervención pedagógica sobre la expresión oral poco favorecida	110
C. Instrumentos de evaluación y seguimiento	117
V. UN KIT DE RECURSOS PARA LA EXPRESIÓN ORAL	124
A. Informe Biográfico-Narrativo	124
B. Informe General.....	179
CONCLUSIONES	193
REFERENCIAS.....	199
ANEXOS	205

INTRODUCCIÓN

Como parte de su naturaleza el ser humano busca formas de interactuar con los que se encuentran a su alrededor, por esta razón la lengua es parte de su historia, pues a través de los años el hombre buscó medios y formas para comunicarse hasta llegar a un punto donde pudo expresarse. Así en diferentes épocas se han destacado oradores y retóricos por la forma de persuadir en su discurso, como los filósofos y aquéllos que dirigen determinadas sectas o religiones, incluso revolucionarios, por mencionar algunos.

En este sentido, la lengua además de ser un instrumento de comunicación forma parte de una dimensión social, por lo que la escuela requiere atenderla como parte de la formación del estudiante, de tal manera que le permita expresarse en diferentes contextos. Por tanto la enseñanza de la lengua recupera un enfoque sociocultural. En este orden de palabras es en la escuela donde se tendrían que ampliar estas prácticas lingüísticas, pues en ella es donde se reúnen grupos heterogéneos que comparten intereses y manifiestan diferentes necesidades.

Aunque el niño, cuando llega a la escuela primaria, puede hablar o comunicarse con los que le rodean, es en este ámbito donde sus capacidades de expresión deben explorarse y estimularse. Sin embargo, en ocasiones en esas prácticas resalta que el monopolizador de la palabra es el docente, acción que por ser una práctica cotidiana, casi obvia, se naturaliza, a la vez que se desatiende el uso de la palabra por parte de los estudiantes. De ahí la importancia de buscar estrategias que posibiliten el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes.

La expresión oral es una forma de interactuar con otros, en la cual el principal elemento es la voz, donde se auxilia de recursos que le permiten manifestarse. Incluso puede decirse que sólo el ser humano tiene ese privilegio. Esta tesis plantea que al experimentar situaciones comunicativas orales donde se practique la exposición y la conversación en el aula mediante el empleo de recursos lingüísticos se fortalece el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes.

Por esta razón, al recurrir a la exposición y conversación como estrategias, es necesario apoyarse en actividades como el empleo de trabalenguas, pronunciación de vocales, el uso de frases blancas; así como ejercicios de mímica para la mejoría de su expresión gestual y el uso de movimientos corporales.

Frente a una sociedad en la que los espacios de diálogo se vuelven cada más estrechos, para percibir al otro. La escuela es uno de los lugares donde tiene sentido la promoción de ambientes en donde los niños tengan la posibilidad de contar anécdotas y manifestar opiniones, organización de ideas a través de la escritura libre y el guión del discurso. Es justamente que mediante el trabajo por proyectos permite crear y compartir estos espacios de diálogo, entre hablar y escuchar, expresar opiniones, mirarse uno a otro, los cuales se estimulan a través de las vivencias en el aula.

Esta tesis comprende cinco capítulos. En el primero, se plantea la influencia del ámbito Internacional para orientar la política educativa e implementar proyectos que determinen el funcionamiento de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde una visión empresarial y a través de organismos económicos internacionales y nacionales quienes acentúan términos como: globalización, competencia y calidad que de manera indirecta se dejan ver en el discurso oficial de las prácticas educativas, lo que repercute en la orientación que se da hacia la expresión oral, encausada hacia la satisfacción de necesidades capitalistas, y limitada también a pruebas estandarizadas donde se da por hecho que en la lectura y escritura, la oralidad está implícita.

En el capítulo dos se presenta un Diagnóstico Específico en el que se expresan las características de los estudiantes de “4º B” con quienes se hizo la intervención, así como de los padres de familia en la escuela primaria “Macuilxochitzin”, que se encuentra ubicada en la Alcaldía Iztapalapa. Un contexto donde se destaca el vandalismo e influye el comercio. Lo que dio pauta para analizar el objeto de estudio: el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado y darle atención. Esto implicó el planteamiento de las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y propósitos de la intervención.

Al ser un Proyecto de Intervención Pedagógica se orientó hacia un tipo de investigación de corte cualitativo, apoyándose de elementos del método de investigación-acción. Se presenta también la metodología de investigación empleada donde se recurrió a la documentación Biográfico-Narrativa que considera tanto la investigación Biográfica- Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

En el capítulo tres se presentan cinco investigaciones con relación al desarrollo de la expresión oral de los estudiantes, cuatro de ellas corresponden a nivel primaria y una pertenece a nivel medio superior, realizadas en los años 2002 a 2014. Donde se recuperan algunas estrategias como la conversación, el guión de exposición, la elaboración del cuento y el teatro.

Se hace referencia también a algunas aportaciones de teóricos como Bosch, Lozano, Lomas, entre otros, que han escrito sobre la expresión oral y que enfatizan la importancia de la competencia comunicativa como una capacidad para usar el lenguaje en diferentes situaciones. Así como el empleo de recursos específicos de la expresión oral que comprende por una parte el paralenguaje es decir los que involucran la comunicación verbal: la dicción, la entonación, la fluidez, el volumen y por otra parte, la kinestesia que integra los movimientos del cuerpo, el contacto visual y la expresión del rostro, los cuales se describen en este apartado. Además se incorporan algunos aportes teóricos específicos sobre Pedagogía por Proyectos que fue la propuesta didáctica empleada para esta intervención.

En el cuarto capítulo se muestra un diseño de la intervención pedagógica donde se da cuenta de la forma en que se abordó la expresión oral con los estudiantes, espacios, tiempos, recursos y materiales empleados, competencias a desarrollar, así como la evaluación y seguimiento mediante el uso de instrumentos elaborados.

En el capítulo cinco se presenta el informe Biográfico-Narrativo donde se recupera la documentación de experiencias pedagógicas a través de cinco episodios, en los cuales se relata de qué manera se promueve y se vive la expresión oral con los

estudiantes de “4° B” y donde se hace referencia sobre los proyectos que se trabajaron durante la intervención, en conjunto con los niños.

Finalmente se exponen las conclusiones que dan cuenta de los resultados obtenidos durante la intervención entre lo que se destaca, la timidez por parte de los niños frente a un público y cómo ésta disminuye, la oportunidad de expresar sus opiniones, dudas, conflictos y respetar turnos para escuchar a quien habla, poner en juego los recursos lingüísticos y tenerlos presentes en sus intervenciones orales, así como experimentar otra alternativa mediante el trabajo por proyectos.

I LA EDUCACIÓN, INFLUENCIA DE UN MODELO

En este capítulo se ofrece la política educativa basada en el enfoque por competencias aplicado en el ámbito internacional desde una visión economicista, en beneficio de los grupos hegemónicos, empresariales y su influencia sobre todo en países incorporados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la que en el caso de México orienta la política educativa, interviene para dirigir las prácticas docentes mediante este enfoque, que exaltan organismos económicos como el Banco Mundial (BM), el Fondo Internacional Monetario (FIM) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID) y la OCDE. De ahí que se implementa la Reforma Integral de la Educación Básica y sus consecuencias, más laborales que educativas. La orientación de este breve análisis se atiende en función de la sistematización hacia la lengua oral en educación primaria, casi nula, sin dejar de lado los otros niveles: Preescolar y Secundaria.

A. Un discurso controvertido

La política educativa es compleja, ha generado polémica, principalmente en las últimas décadas, con las reformas que se han implementado a nivel mundial y nacional por los grupos hegemónicos. Su aplicación ha tenido implicaciones en el actuar cotidiano de las personas, con la intención de atender o responder a proyectos planteados por organismos que determinan el funcionamiento de los países, en un marco legal y normativo, ya que ellos mismos promueven las leyes que los regulan, en un cuerpo burocrático y administrativo del Estado, para orientar la educación y en muchas ocasiones, sin tomar en cuenta los contextos en que una sociedad está sumergida, como lo señala Rivas (2004):

Un acercamiento al análisis de la política educativa desde las relaciones de tres dimensiones: Desarrollo de los pensamientos educativos que se postulan como orientación para la toma de decisiones, las prácticas educativas sobre las que actúan las decisiones políticas y el aparato burocrático y administrativo del Estado. (Rivas, 2004:36).

La actual política educativa, encamina el uso oral de la lengua en función de las demandas capitalistas. Por ejemplo, en el campo de la publicidad y mercadotecnia cómo hablar lo necesario, cómo ser mejor orador en su trabajo y “triunfar en la vida”, por supuesto, desde una visión empresarial y se abandona la enseñanza sistematizada de la lengua oral, debido a la implementación del enfoque por competencias. Por el contrario, expresar la personalidad de cada ser humano, sus emociones, mejorar su convivencia; crear redes sociales y culturales, responde al por qué sistematizar la enseñanza de la lengua (Palou, et al., 2005:13).

1. La expresión oral y el panorama internacional

El lenguaje ha sido una herramienta fundamental para el hombre, una forma de manifestación cultural que expresa lo que acontece en su entorno, en diferentes ámbitos: político, económico, social, educativo, entre otros. En esta diversidad en que el hombre transita, hay un trasfondo para cuestionar ¿de qué manera se ha orientado la práctica educativa respecto a la expresión oral?

Para ello es necesario visualizar como globalización, competencia y calidad imperan en el discurso oficial, priorizan fomentar el silencio y la repetición. La globalización es el proceso de establecer conexiones con diferentes países del mundo, intercambiando formas de vivir. Una de sus características es que homogeneiza pautas de consumo, así las empresas hacen su inversión en diferentes países y éstos compiten por esas inversiones, con ello se potencializa el capitalismo y se visualiza al ser humano como objeto de comercialización, donde se busca desarrollar determinadas habilidades en el sujeto, requeridas por el poder económico. De ahí que la política educativa interviene para dirigir las prácticas docentes mediante el enfoque por competencias que exaltan y promueven organismos internacionales como la OCDE, el Fondo Internacional Monetario (FIM) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID).

La calidad se entiende como un proceso, en el cual se puede verificar si los sujetos en formación cubren las expectativas de ciertos indicadores determinados

en el ámbito empresarial. Por ello, “calidad”, ha sido el factor común mundial en los sistemas educativos y se ha orientado mediante las pruebas estandarizadas que han ejercido control, para cuantificar los resultados obtenidos ante una acción educativa.

La implementación de una educación basada en competencias que se avizora no sólo en Educación Básica, sino también en el nivel superior, resalta un factor: la calidad mediante pruebas estandarizadas como el programa para la Evaluación Internacional dirigido a estudiantes de 15 años (por sus siglas en inglés PISA) y proyectos dirigidos a los niveles educativos superiores como TUNING Europeo, que da lugar al TUNING Latinoamericano. Los cuales, a través de programas flexibles para realizar un desempeño productivo, requieren la competencia de profesionistas, empleados y obreros para implementar sus proyectos económicos. Exigen la homogenización y comercialización del ser humano, en realidad poco importa su desarrollo integral como más adelante se plantea en el artículo tercero de la constitución mexicana y mucho menos el desarrollo de la lengua oral.

a. El papel de los organismos internacionales

La influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas en el contexto de la globalización es determinante. De forma específica el Banco Mundial, la OCDE de orden hegemónico rebasando a la Organización de Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Tecnología, conocida por sus siglas UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF. Se han encargado de promover modelos educativos a los países que pertenecen a la OCDE, incluso de forma impositiva como PISA, que valoran a sus integrantes bajo la misma lógica, sin importar su diversidad y necesidades.

En la década de los 90’s en Jomtiem, Tailandia, se llevó a cabo una Conferencia Mundial donde se proclamó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En esta conferencia se expusieron diez artículos: satisfacción de las necesidades de aprendizaje, perfilando la visión, universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y

el alcance de la educación básica, fortalecer la concentración de acciones, desarrollar políticas, movilizar recursos, fortalecer la solidaridad internacional.

Con relación a las necesidades básicas de aprendizaje, consideraron: “la lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas; valores y actitudes, para que los seres humanos puedan sobrevivir” (Organización de Estados iberoamericanos [OEI], 2000:18).

Aunque en estas necesidades básicas de aprendizaje aparece la expresión oral, no profundiza sobre la manera en que debe atenderse. Se da por hecho, que en las pruebas estandarizadas al leer y escribir se hace uso de la expresión oral. Cuando ésta no se da por sí sola, ya que es un proceso continuo, que requiere su tiempo y que debe atenderse de manera específica en las instituciones escolares.

b. El papel de PISA

Organismos internacionales como el BM y la OCDE con la finalidad de valorar los avances en el sector educativo, establecieron sistemas de evaluación dirigidos a los 34 países miembros de la OCDE, donde se incluye a México. Uno de ellos fue PISA, el cual consiste en un estudio de evaluación que tiene como propósito, conocer el nivel de habilidades y competencias que han adquirido los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Prioriza a la escritura y aritmética. Compara los resultados cuantitativos y determina los niveles de conocimiento de cada país. En este orden de palabras este sistema de evaluación prescinde de las necesidades reales de los estudiantes.

La tendencia del proyecto PISA, es que la población juvenil se inserte al mundo laboral, prevalece el interés económico y se descartan aspectos relacionados con el discurso, la reflexión y el desarrollo de la expresión oral. Se antepone la lectura, escritura y aritmética desde su concepción utilitaria, ya que son pruebas con un número exhaustivo de reactivos, sujetas a resolver en un determinado tiempo, lo que limita la oportunidad de que reflexionen.

Las pruebas escritas, individuales y contrarreloj son las que siguen pesando; las pruebas PISA, las que miden y clasifican los sistemas educativos de medio mundo; pero ni la oralidad ni la capacidad de tomar la palabra aparecen por parte alguna (Jover, et al., 2011:76).

Si estos sistemas de evaluación se imponen en el supuesto de avanzar en el sector educativo ¿por qué sólo da prioridad a lectura, matemáticas y ciencias?

Cada una de las naciones tiene necesidades e intereses diferentes por sus condiciones económicas, sociales, políticas y culturales. De tal manera que no se puede homogeneizar modelos educativos a nivel mundial; sin embargo en la realidad ocurre de manera contraria. “La imposición de políticas educativas y modelos de educación autoritarios y plagiados de injusticias será factor de agravamiento de los problemas actuales” (Pérez, 2016:6).

c. La calidad, justificante del enfoque por competencias

A finales de la década de los 90s, la OCDE pone en marcha el proyecto (DeSeCo) Definition and Selection of Competencies, donde incorpora objetivos para cualquier sistema que pretendiera fomentar la educación, su orientación se dirigía hacia las competencias para la vida. Entre ellas el uso interactivo de diferentes herramientas: “el lenguaje, los símbolos, el texto, la tecnología; interacción social en grupos heterogéneos” (OEI, 2000: 2).

Su proyecto surge para que se prepare a la sociedad a enfrentar los retos que ésta exige. En el caso de la expresión oral se hace presente sólo para resolver conflictos de tipo económico.

Otro de los proyectos educativos que aparece es el de la comunidad europea TUNING como consecuencia de la globalización. Uno de sus objetivos fue:

El impulso de “un alto nivel de convergencia de la educación superior, se concentra en la estructura y contenido de ciencias de la educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química”. (OEI, 2000:9), dirigido en particular a los

jóvenes que en un futuro estarían en el mercado laboral. El eje principal es el empleo por consiguiente, se asume que a través de esas competencias adquiridas, atenderán problemáticas de las empresas. La prioridad es atender el factor económico.

A semejanza de este proyecto, a finales del 2004 surge el proyecto TUNING-AMERICA LATINA, como una opción para las universidades latinoamericanas, en la misma perspectiva. La prioridad es el desarrollo económico y social en América Latina. La intención es que los estudiantes incorporen en su proceso de enseñanza- aprendizaje, competencias que puedan adaptarse al cambio. Esto es, formar a los estudiantes desde una visión empresarial centrada en competencias, las cuales se clasifican según el área de estudio en el mismo sendero que el TUNING EUROPEO. Se busca que las instituciones de educación superior contribuyan al desarrollo de titulaciones, así se oferta la permanencia de los estudiantes y se consigue el camino hacia la productividad de las empresas, con la idea de abatir el rezago. El uso de las nuevas tecnologías ha sido un proyecto globalizador que ha imperado en el intercambio de la comercialización y producción.

2. La expresión oral y el panorama nacional

México, al estar integrado a organismos como la OCDE, el BM, el BID, se plega a las decisiones internacionales y aplica el enfoque por competencias. Las leyes constitucionales, son ajustadas a las recomendaciones internacionales. El mencionado enfoque tiende a particularizar, a crear individualismo.

Si bien el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017:3).

De 1988 a 1994, queda la intención de articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria y de 1994- 2000 enmarcan en equidad, calidad y pertinencia de la educación.

En el periodo 1992 surge el Acuerdo para la *Educación Básica* (ANMEB), firmado por el Presidente de la República, los Gobernadores de los Estados, el Secretario de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación representado en su momento por Elba Esther Gordillo, que funge como instrumento del Estado para controlar a los trabajadores. En este acuerdo se propone la reformulación de contenidos y materiales educativos, considerando como objetivos el ejercicio de la lectura, escritura y la expresión oral de los niños de primaria. La consecuencia entre lo escolar y los hechos no concuerda, la expresión oral no es una prioridad, no se atiende.

Posteriormente surge el proyecto de Alianza por la *Calidad* de la Educación (ACE) acordado entre el Gobierno Federal y el SNTE. Donde hacen partícipes a los líderes de la clase política empresarial y social del país. Se proponen diez procesos prioritarios, uno de ellos es “la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo” (Navarro, 2009: 154). No obstante, se tomó el camino equivocado, ya que excluyen a los actores principales, los docentes. Ponen al frente a los empresarios, quienes toman como materia prima a los estudiantes para incorporarlos al mercado de trabajo.

La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial (SEP, 2011:30).

Se da prioridad a dos aspectos: la productividad y la competitividad, de manera implícita se vislumbra que, en tanto que el gobierno invierta en educación, se espera que en un lapso determinado el sujeto en formación produzca en las empresas.

El proyecto educativo de la ACE expresa “el desarrollo de la investigación y fortalecimiento en matemáticas y lectoescritura” (SEP, 2011:25), puntualiza la lectura y escritura, pero la expresión oral sólo se menciona como una forma de interacción.

El acuerdo 592, aprobado en 2011 señala que:

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales (SEP, 2011: 39).

Puede observarse que si bien señala a la expresión oral, no se hace en términos de trabajo sistematizado, sino en función de prácticas que se llevan a cabo en el actuar cotidiano del sujeto y como un medio para llegar a la escritura. Se trabaja la lengua oral de forma lírica yo hablo, tú escuchas; tú contesta, yo escucho, sin valorar el efecto que causa entre los interlocutores.

En este sentido, Palou, et al.,(2005) mencionan los vacíos que tiene la educación con respecto a la lengua, se considera que cuando los niños entran a la escuela ya poseen la lengua oral por su interacción en comunidad. Sin embargo, el ser hablante de una lengua materna no significa que el individuo tenga la competencia lingüística para el uso académico que solicita la escuela. Es aquí donde ésta se convierte en un espacio predilecto, donde los niños en el ambiente escolar se enfrentan al diálogo y construyen sus referencias en la relación cara a cara.

B. Los cambios no siempre resultan favorables

Una reforma educativa, modifica y actualiza aspectos del currículo escolar ya sea métodos o contenidos, con la finalidad de mejorar el sistema educativo de un país, para ejecutarla debe ser consensuada por diferentes instancias.

En lo sucesivo, cuando la reforma obedece únicamente a los intereses políticos, “se difunde una visión sesgada de la realidad y forma a las nuevas generaciones de

acuerdo al mensaje dominante” (Pérez, et al., 2011:2). Las reformas no siempre resultan favorables, se requiere un estudio profundo y ver cuáles son las necesidades auténticas de la nación en el ámbito educativo, de lo contrario, sólo quedarán como expresiones políticas.

Una reforma debe implementarse a través de una transformación gradual, sin embargo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); inicia con el nivel preescolar 2004, seguida de la Reforma de Educación Secundaria (2006) se culmina con primaria (2009) y el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación (ver anexo 1,2 y 3).

Se reformaron el nivel preescolar y secundaria y se orientó su currículo por el enfoque de competencias; luego vino el turno de la educación primaria. Se anunció como una reforma integral de la Educación Básica cuando en realidad los dos niveles preescolar y secundaria ya habían sido objetos de reformas lo que permitió simplificar la inclusión del enfoque en la educación primaria (Guerra, et al., 2013:178).

¿Qué tipo de sujetos se pretenden formar? ¿ sujetos autónomos y libres que expresen lo que piensen? En el discurso aparecen incongruencias porque detrás de éste se velan y ocultan realidades.

Se observa que en los planes y programas el aspecto creativo se limita en el nivel primaria y secundaria. Se orienta en función de las competencias y no en el desarrollo integral del ser humano, como lo señala el acuerdo 592. En términos curriculares se determinan los proyectos a realizar en cada una de las asignaturas de primaria y secundaria, pero en ocasiones esos proyectos resultan ajenos o de poco interés para los estudiantes de estos niveles.

1. La aplicación de las reformas en Preescolar (2004)

Desde el 2002 comienzan algunas reformas en Preescolar, donde se propone que para ingresar a la primaria el estudiante debe contar con tres grados de preescolar y que la Educadora diseñe actividades con distinto grado de complejidad; empieza a allanarse el camino para el enfoque por competencias, así como el trabajo por proyectos.

“Iniciaron cambios para la educación preescolar en el 2004, posteriormente en el 2006 con secundaria, mientras en primaria se continuaba con la reforma curricular de 1993” (Guerra, et al., 2013:8). Se renueva y aplica como Reforma Integral de la Educación Básica y en el 2011 se aplicó a toda la Educación Básica.

Al plantear la reforma del 2004 se expresa que el programa de preescolar tiene un carácter abierto, no hay una secuencia de actividades detallada, sino que la educadora selecciona las que considera convenientes. El propósito del programa es que “los niños adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, enriquezcan su lenguaje oral” (SEP, 2004:27).

Para 2004 la RIEB consideraba seis campos formativos y para cada campo se proponen competencias (ver anexo 1). En el caso del lenguaje oral se consideran cinco competencias. En ella se retoman las experiencias de campos formativos aplicados a la Educación Preescolar del 2004. Donde por cada campo formativo se derivan los ejes de la pretendida articulación: campos de formación. Se plantean tres principios pedagógicos: características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad, intervención educativa.

Con relación a la expresión oral este nivel de preescolar, ofrece una gran diversidad de oportunidades y espacios para que los niños se expresen. Se da mayor apertura a las posibilidades de expresión a partir de sus vivencias, de manifestar sus emociones, de dialogar, de distinguir incluso hechos fantásticos, lo que no ocurre con otros niveles.

El programa de estudios de preescolar señala algunas situaciones de intervención en las que el niño puede involucrarse y practicar la expresión oral: Narrar una historia, incorporando lugares, personas, tiempos, etc.; la conversación y el diálogo, la explicación de ideas sobre alguna situación particular. (SEP, 2004:43).

Sin duda los niños en esta etapa son “esponjas” que pueden absorber lo que se les proporcione y así ellos incrementen sus capacidades con lo que aprenden en su entorno y en su vida cotidiana.

2. Reforma en Secundaria (2006)

En el 2006 se modifican los planes y programas para secundaria, con el objeto de diseñar un programa para responder a las transformaciones sociales y culturales ocurridas en los últimos años. En el caso de la asignatura de español los propósitos se encausan a “ampliar la capacidad de comunicación, al conocimiento de las características del lenguaje para comprender y producir textos” (SEP, 2006:33).

En este nivel, se tiene como prioridad que los estudiantes participen en situaciones comunicativas como la oralidad, lectura y escritura, considerando el enfoque didáctico que ya se planteaba desde 1993. Se hace referencia también a las prácticas sociales de lenguaje los cuales se agrupan en tres ámbitos: estudio, literatura y participación social.

Se sugieren actividades permanentes que se relacionan con el desarrollo de la expresión oral como club de lectores, el taller de creación literaria, círculo de análisis periodístico, taller de periodismo y cine debate. En estas actividades se identifica que hay cierta apertura en torno a la expresión oral. Los contenidos que se presentan en primer, segundo y tercer grado de secundaria se enfocan de manera general al debate y panel de discusión.

Sin embargo, no hay un proceso para introducir al estudiante en actividades previas para que desarrollen el debate. Por ejemplo, en el primer grado sólo se propone una actividad para llevar a cabo el debate. En el segundo grado no menciona ninguna actividad relacionada con la expresión oral y en el tercer grado de secundaria en el ámbito de participación social, señala el panel de discusión. No hay seguimiento en las actividades sugeridas, aparecen aisladas.

3. Reforma en Primaria (2009)

En su momento se promovieron cursos de la RIEB en distintos centros de actualización para que los maestros asistieran; sin embargo, quienes impartían el curso eran personas que también manifestaban dudas acerca de la RIEB, ya que semanas previas los habían capacitado.

“El contenido de los nuevos libros era deficiente, hubo reducción en contenidos de historia, acusaciones de plagio, exceso de información en libros, materiales un tanto ambiciosos que no estaban al alcance de todos” (Guerra, et al., 2013:159). Incluso a mitad del ciclo escolar del 2009- 2010 llegó a las escuelas una relación de libros de varias asignaturas, donde especificaban las páginas que contenían errores, para que éstos fueran identificados.

En los libros de texto aparecen preguntas para que el estudiante dé su opinión sobre algún tema, pero el espacio que se proporciona es mínimo. Con ello se deja ver la limitación a la que se somete a los estudiantes, al tratarse de preguntas abiertas entonces se daría apertura para que ellos expresaran lo que piensan.

Por otra parte, algunas asignaturas se saturan en contenidos y en otras se omiten como en historia. En este sentido se percibe falta de cuidado por parte de las autoridades educativas, y de alguna forma trasciende en la vida académica de los estudiantes. En la actualidad los estudiantes de nivel primaria desconocen hechos históricos como el 5 de Febrero, 20 de noviembre, por mencionar algunas.

La elaboración de los materiales para la reforma: programas, guías, libros, requiere una coordinación de equipos interdisciplinarios con la capacidad y el tiempo de vigilar la articulación del proyecto dentro de cada ciclo y a lo largo de los tres niveles. El proyecto actual se realiza de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas. Sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia. (Odiseo, Revista electrónica de pedagogía, 2008:2).

4. Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica (2011)

En el Acuerdo 592, artículo primero, se establece la Reforma Integral de la Educación Básica donde se deja ver la influencia de un modelo que dé respuesta a los organismos internacionales y que muestra la ausencia de articulación entre los niveles de preescolar, secundaria y primaria.

La aplicación de esta reforma inicia de manera desarticulada, resultaría lógico iniciar con preescolar, seguir con primaria y concluir con secundaria. Lo curioso es que en el discurso estos niveles determinan un trayecto formativo al plantear un perfil de egreso, pero en la estructura curricular no ocurre así.

En los planes y programas se plantea el perfil de egreso, el cual “define el tipo de alumno que se espera formar, se expresa en tres rasgos definir un tipo de ciudadano, ser un referente para la definición de los componentes curriculares y ser un indicador para valorar la eficacia...” (SEP, 2011:43). Se proponen estándares curriculares, campos formativos, los cuales están orientados al desarrollo de competencias.

Se crearon campos de formación para organizar las asignaturas, principios pedagógicos y aprendizajes esperados. Uno de los campos propuestos en los planes y programas es Lenguaje y Comunicación. En el nivel Preescolar se da prioridad al Lenguaje Oral. En el nivel Primaria y Secundaria se centra en las prácticas sociales del lenguaje, aunque no hay una explicación profunda sobre lo que son esas prácticas. La expresión oral se reduce a la suma de actividades, que carecen de sistematización al interior del aula.

El enfoque didáctico que se plantea en la asignatura de español, dice que: “La lengua oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje más significativas se presentan en contextos de interacción social” (SEP, 2011:21). Con esto se justifica la sobrecarga de contenidos que aparece en Cívica y Ética. Si se trata de una reforma integral, entonces se tendría que tomar en cuenta las dimensiones del ser

humano, entre ellas el aspecto afectivo y social, antes de formarlo como ciudadano.

Por otra parte, si se dice que la lengua es un objeto de construcción, por qué en las escuelas se priorizan los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas, incluso fuera del contexto del niño. Entonces se limitan las posibilidades para que los niños tengan oportunidad de interactuar con aquéllos textos.

El lenguaje se propone como un medio para que el niño se comunique con los que se encuentran a su alrededor, pero no se le prepara en ese aspecto de forma permanente. El niño a través de su actuar cotidiano construirá la experiencia, a través del lenguaje podrá manifestar sensaciones, emociones, y expresar sus opiniones.

El discurso parece ser coherente, siempre y cuando se construya a partir de los referentes que tiene el niño en su entorno, entonces se da oportunidad de que se manifieste tanto de manera oral y escrita. Pero en la realidad se observa que prevalece un control, se muestra a través de los proyectos didácticos, los cuales plantean qué se debe trabajar y de qué manera, cuando en ocasiones esos proyectos no son del interés del estudiante.

a. Cambios curriculares por nivel

La Reforma pretende una organización “articulada” de los tres niveles mediante el mapa curricular.

En los planes y programas de preescolar no aparecen asignaturas como en primaria y secundaria, el docente es quien distribuye sus tiempos para trabajar en el aula. Es el docente quien determina la secuencia de las situaciones didácticas considerando para qué se hacen, cuánto tiempo se invierte y qué aportan a los niños. En este nivel no se consideran materias o asignaturas, se trabaja en cada

uno de los campos y se diseñan actividades para que los niños desarrollen las competencias que se establecen. El papel del docente es lograr que los estudiantes construyan sus experiencias y sea el protagonista principal una vez que se le proporcionen los medios.

En el caso de secundaria de jornada regular la asignatura de español consta de 5 horas semanales y las sesiones de las asignaturas tendrán una duración de 50 minutos.

Se destinaron 5 horas para español I, 5 horas para español II y 5 horas para español III.

En el nivel primaria de jornada regular, cuyo horario es de 8:00 a 12:30 aparecen asignados los siguientes tiempos: La asignatura de español para primer y segundo grado se destinan 9 horas semanales mínimas y 360 anuales; para tercer grado 6 horas semanales y 240 anuales; para cuarto, quinto y sexto 6 horas semanales y 240 horas anuales. De hecho es la asignatura que tiene mayor número de horas.

Los programas de estudio tienen la siguiente estructura: Se distribuye en cinco bloques, cada bloque está conformado por tres proyectos didácticos, los cuales corresponden a un ámbito determinado: estudio, literatura y participación social. Sin embargo no todas las asignaturas contienen proyectos, como en el caso de pensamiento matemático e historia.

Cada asignatura indica las competencias que se deben favorecer en función de los proyectos didácticos.

Para el caso de español se consideran cuatro competencias comunicativas:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

En cada bloque y por cada tema se proponen los aprendizajes esperados que constituyen el referente, tanto para la planeación como para la evaluación.

b. Los Estándares Curriculares

Los estándares curriculares expresan aquello que los alumnos deben saber y lo que son capaces de hacer, al concluir el preescolar, al finalizar el tercer grado de primaria, al término de la primaria y al concluir la secundaria. Para los tres niveles; preescolar, primaria y secundaria se plantean cinco estándares. Con relación a la expresión oral, el estándar que se vincula es el de producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.

Los estándares curriculares de Educación Básica sintetizan los aprendizajes esperados. Se agrupan en cinco componentes, uno de ellos es la producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. Las producciones orales en las cuales el estudiante tiene intervención, consisten en aportar ideas y tomar decisiones (SEP, 2011:20).

Para preescolar se hace referencia sobre expresar opiniones e involucrarse en la actividad argumentativa. En tercer grado de primaria se expone información de manera oral y mantiene una conversación. Al concluir la primaria las participaciones orales se ajustan a diferentes contextos y audiencias mediante la integración de juicios críticos. Al concluir la secundaria expresan y defienden opiniones mediante el diálogo. Se observa que el término que se utiliza no es expresión oral sino más bien comunicación oral.

c. Campos Formativos

En primaria y secundaria se agrupan en cuatro campos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

El campo de Lenguaje y comunicación está orientado al desarrollo de competencias comunicativas, en lectura y argumentación, se puntualizan las prácticas sociales de lenguaje, el campo Pensamiento matemático se enfoca al razonamiento para la solución de problemas, y para tomar decisiones, el de Exploración y comprensión del mundo natural y social; se aproxima a conocer distintos fenómenos de la realidad y se relaciona con los aspectos biológico, histórico, social, cultural, geográfico y científico y el de Desarrollo personal y para la convivencia está relacionado con las relaciones interpersonales, la solución de conflictos, integra a las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias; a la Formación cívica y ética, Educación Artística y Educación Física.

d. La aplicación de la transversalidad y los temas de relevancia social

En el Plan de Estudios 2011 se plantea la incorporación de temas de relevancia social, relacionados con el medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística.

La transversalidad comprende contenidos que atraviesan en forma longitudinal y horizontal al currículo y que articulan asignaturas relacionadas en particular con Educación para la salud y Educación para la convivencia.

En el caso de preescolar exploración y conocimiento del mundo o lenguaje y comunicación pueden articularse, porque aparecen implicadas el ejercicio de competencias y de varios campos.

En el caso de secundaria se enuncian como contenidos transversales en educación ambiental, la formación en valores, educación sexual y equidad de género.

e. La evaluación

En el caso de la evaluación en preescolar, no hay una acreditación por obtener el siguiente nivel y tampoco un reporte de evaluación. Se incorpora un expediente

personal de cada niño y el diario de la educadora, se utiliza la entrevista a los padres de familia y la observación a cada uno de los niños, con ello se hace un registro.

En planes y programas de Educación Básica se plantea recabar información de manera permanente y a través de distintos medios: notas de observación, los cuadernos de trabajo de los estudiantes u otros instrumentos, como el portafolios o la carpeta de trabajos, la lista de control o el anecdotario (SEP, 2006:31). En el caso de primaria y secundaria sí existe un reporte de evaluación en el que cada bimestre se registra una calificación.

En los libros de español de nivel primaria, al término de cada bloque aparece una página de autoevaluación donde señala tres indicadores en función del contenido y tres niveles de logro: “Lo hago muy bien, lo hago a veces y puedo mejorar, necesito ayuda para hacerlo” (SEP, 2011:36). En lo sucesivo, se presenta otra página de Evaluación del bloque, donde se enuncian de cinco a diez reactivos para subrayar la respuesta correcta. Con ello se intenta justificar lo que el estudiante logró, sin embargo sólo representa una serie de enunciados que se almacenan y la expresión oral pasa desapercibida ante la falta del diálogo, la reflexión y retroalimentación entre los estudiantes.

Como señala Palou et al.,(2005). En la escuela se evalúa la lengua oral en parámetros, de la lengua escrita y sobre todo el registro formal, en el contexto de la escuela y no en lo social.

Los contenidos escolares determinan el nivel de tratamiento de la lengua oral y se da al amparo de la competencia comunicativa de forma general.

Por el contrario existen instrumentos de evaluación que permiten conocer los niveles de logro de los estudiantes.

Las rúbricas, con indicadores de los aprendizajes implicados y que facilitan la legitimación académica en las aulas del trabajo con la lengua oral, donde los estudiantes se convierten en corresponsables de la evaluación del desarrollo de su competencia oral (Jover, 2011:78).

f. El rol del docente en la RIEB y en la Reforma Educativa

Con la implementación de la llamada “Reforma Educativa” la situación que vive el docente es crítica, pues ha tenido que enfrentar la denostación de su profesión, porque el Estado cree que evaluar a los profesores resolverá la desigualdad y el rezago educativo, y por si fuera poco clasificarlos según sus resultados, idóneos o no idóneos, sin darles la oportunidad de actualizarse antes de ser evaluados. Además de la falta de recursos educativos, las condiciones físicas de las escuelas, sus instalaciones, materiales y equipo. Empero la autoridad en turno, infiere que hay avances en el sector educativo.

El docente vive una reforma laboral y administrativa donde pierde su estabilidad en el empleo, pero no es más que un mecanismo de control hacia el magisterio. “La escuela que en sus ayeres fue un hecho histórico, hoy ha sido un pretexto de sometimiento hacia la integridad del docente” (Hernández, 2013:2).

Los resultados que el país ha obtenido en el ámbito educativo, según cifras por parte de la OCDE, son producto de múltiples factores y no depende sólo de los docentes. A través de los medios de comunicación, se hace creer a la sociedad que el magisterio es el responsable del sistema escolar y con ello se ha degradado la figura del docente, en el sentido de dirigir marchas, no dar clase y provocar caos en la Ciudad de México. No obstante, lo que ha hecho el gremio es expresar esas inconformidades que día a día aumentan. Como señala Jover (2011).

Soplan malos vientos para todas aquellas competencias que no tengan que ver con la formación de trabajadores dóciles, versátiles y sumisos. Corren malos tiempos para el desarrollo de la competencia oral, para el ejercicio del diálogo, para la deliberación argumentada, para la detección y erradicación de prejuicios y estereotipos y de abusos de poder a través de la palabra (Jover, 2011:76).

Prueba de ello ha sido la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa ubicada en el estado de Guerrero. El 26 de Septiembre del 2014, con la intención de viajar a la Ciudad de México para participar en la marcha anual conmemorativa de la matanza estudiantil de 1968, fueron víctima de violencia, interceptados por miembros de la policía local y por presuntos grupos armados y que a pesar de investigaciones por el Grupo Interdisciplinario de Expertos Internacionales (GIEI) no se esclareció el paradero de los estudiantes.

Otra situación ha sido carecer de espacios áulicos para impartir clases por consecuencias sísmicas, donde cada escuela enfrenta los daños materiales y buscan formas para brindar la atención a los estudiantes.

A partir del discurso que se plantea en cada uno de los niveles preescolar, secundaria y primaria con relación a la expresión oral y que se considera como una de las prácticas sociales del lenguaje, fue necesario recurrir a la elaboración de un Diagnóstico Específico, que permitiera ver de qué manera los estudiantes específicamente de cuarto grado de nivel primaria desarrollan la citada expresión oral, para identificar el planteamiento del problema y su posible intervención.

II. UN ESPACIO PARA HABLAR: EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO

Conocer la realidad de los contextos donde los docentes trabajan permite un acercamiento para favorecer la expresión oral, identificando puntos débiles a través de un Diagnóstico Específico (DE) donde se expresa el problema, sus posibles soluciones en supuestos teóricos, y preguntas de indagación, así revisar en este capítulo la metodología de investigación que los atiende, para lograr una alternativa pedagógica que los trate.

A. Delimitación de la problemática

La expresión oral se practica en la vida cotidiana de las personas; al conversar por teléfono, al platicar con la familia, en la búsqueda de empleo, en dar explicaciones breves. Es parte de una necesidad del ser humano para interactuar con quienes le rodean.

El ámbito de la expresión oral es amplio, se desarrolla en diferentes situaciones comunicativas; a través de la exposición, el debate, la conversación espontánea, entre otras. En las aulas escolares se recurre con frecuencia a prácticas memorísticas mediante la lectura en voz alta, la repetición de frases, en simular ejercicios para recitar.

La vida actual exige prácticas sistematizadas de expresión oral, que contribuyan a la competencia comunicativa. La cual consiste “no sólo en saber qué decir a quién, sino en cómo y cuándo decirlo de un modo apropiado” (Lozano, 2003:193). En planes y programas de estudio, se identifica el término “competencia comunicativa”, pero no se da una explicación al respecto, cuando se recurre a fuentes documentales la competencia comunicativa no sólo es la acumulación de conocimientos.

La competencia comunicativa implica cuatro áreas de conocimiento: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La primera se relaciona con la fonética, semántica, morfología y sintaxis. La segunda con los conocimientos y habilidades de los hablantes; la discursiva tiene que ver con la combinación de formas gramaticales: coherencia y cohesión y la última se relaciona con las estrategias de comunicación verbal y no verbal (Palou, et al., 2005:34).

En este sentido los Programas de Educación Básica han mostrado limitaciones en torno a la atención de la expresión oral. En el campo formativo Lenguaje y Comunicación, se ha hecho énfasis en lectura y escritura, con ello se justifica una diversidad de prácticas sociales del lenguaje, dejando de lado la expresión oral de los estudiantes, mismas que son “formas de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos e interpretarlos para desarrollar sus competencias comunicativas” (SEP, 2011:23).

En nivel Primaria y Secundaria las prácticas sociales de lenguaje, se agrupan en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. En la realidad escolar las prácticas sociales de lenguaje se reducen a la combinación de formas gramaticales y se limitan a los proyectos didácticos que se plantean en las asignaturas, los cuales resultan impositivos e incluso inoperantes porque no se parte de los intereses de los estudiantes.

Al interior del aula los estudiantes presentan dificultades cuando se expresan ante el público. Ante esta situación Palou refiere “se necesita crear ocasiones diversas para que los estudiantes sin miedo, tengan acceso a la palabra y la utilicen” (Palou, et al., 2005:36).

Se concibe a la expresión oral como una forma de interactuar con otros, donde el principal elemento es la voz. Se involucran características como la dicción, la coherencia, el uso de movimientos tanto gestuales como corporales y sólo el ser humano tiene el privilegio de experimentarla.

Por tal motivo fue necesario identificar el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes en la escuela primaria. Para ello, se procedió a la realización de un Diagnóstico Específico (DE) bajo un enfoque cualitativo, considerando elementos del método investigación-acción, donde se hizo uso de la técnica de observación no participante y la aplicación de diversos instrumentos, resultados que sustentan el análisis anterior.

1. Al subir a la montaña, se percibe lo que hay alrededor

Un DE permite conocer el contexto en el que se ha de analizar el objeto de estudio, así como los alcances y limitaciones que permean en él. Por lo tanto, fue necesario elaborar previamente una serie de instrumentos y recurrir a técnicas, con el fin de obtener datos que auxiliaran el proceso de la intervención respecto al objeto de estudio. En este caso se indagó en el campo de la Lengua, específicamente sobre la expresión oral.

Se hace referencia a los actores que participaron en el proceso, así como el papel que cada uno de ellos asumió. La escuela en que se llevó a cabo la aplicación del DE, así como los docentes que viven día con día las interacciones con los estudiantes, diez estudiantes de 4º grado de primaria con edad aproximada de 9 años y los padres de familia de estos niños.

a. Escuela Primaria “Macuilxochitzin”

La escuela Primaria “Macuilxochitzin” es de jornada regular, brinda servicio en turnos matutino y vespertino. Esta investigación se realizó en el turno matutino. Se encuentra ubicada en la colonia Buenavista, cerrada del manto, s/n, en la entonces Delegación y ahora Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México, con clave 09DPR5042V, corresponde a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, región San Miguel Teotongo en la Ciudad de México.

Es una escuela que cuenta con 15 salones, distribuidos en tres edificios de un nivel A, B y Anexo. El edificio “A” se ubica en el primer piso, con tres grupos de quinto, un grupo de segundo y un grupo de sexto. En planta baja la casa del conserje, 4 sanitarios de niñas, un sanitario de profesoras; cuatro sanitarios de niños y un sanitario de profesores; una bodega, la dirección, dos salones de primer grado. En el edificio “B”, primer piso, se ubica un salón de segundo, un salón de tercero, dos salones de cuarto grado. En planta baja una biblioteca, la bodega de Educación Física, un aula digital y la sala de juntas. En el edificio Anexo primer piso, dos salones de sexto, en planta baja un salón de tercero y otro de primer año.

b. Estudiantes de cuarto grado

Los estudiantes de cuarto grado provienen de la colonia Buenavista, oscilan entre 9 y 10 años de edad. Pertenecen a familias conformadas por padre, madre y hermanos. Las actividades que realizan en casa es apoyar en los quehaceres domésticos, jugar futbol, saltar la cuerda, ver televisión. Al interior del aula se les dificulta trabajar en equipo, pero les gusta compartir materiales juegos y lunch. Presentan con frecuencia problemas de higiene. Algunos son callados, otros son inquietos por la dinámica familiar en la que están inmersos y entre ellos se destacan otros más, con características de liderazgo.

c. Docentes

La plantilla docente de la escuela primaria “Macuilxochitzin” está conformada por 15 maestros frente a grupo, dos maestros de Educación Física, un maestro de Apoyo Técnico Pedagógico, la Subdirectora y el Director. Tres de ellas tienen licenciatura en pedagogía y el resto de la plantilla docente con licenciatura en Educación Primaria, cuentan con una experiencia que va de uno hasta veinte años de servicio. Al interior de este colegiado se han integrado grupos por afinidades, sin embargo, al llevar a cabo un proyecto en la escuela los equipos se conforman por grado y muestran disposición entre los integrantes. En general son participativos, aunque la iniciativa parte principalmente de los docentes que llevan menor tiempo laborando en la primaria.

d. Padres de Familia

La edad de los padres de familia oscila entre los 25 a 50 años de edad. El nivel de escolaridad que predomina es primaria y secundaria. Viven en los alrededores de donde se ubica la escuela, en la colonia Buenavista. Las actividades que realizan con sus hijos son labores domésticas, ver televisión, visitas familiares, jugar futbol y en ocasiones ir al cine. Respecto a la vivienda, la mayoría de las familias paga renta. Quienes apoyan económicamente es el padre y en otros casos la madre de familia.

Los padres de familia se desempeñan como obreros, empleadas domésticas, otros se dedican al comercio ambulante en la venta de nieve, dulces y ropa por medio de catálogos. En su mayoría apoyan en las actividades escolares, excepto los padres de familia que trabajan todo el día.

De acuerdo a las características que se identificaron en el entorno escolar: padres de familia, docentes y estudiantes, fue necesario seleccionar algunos participantes para aplicar el Diagnóstico Específico que permitió la identificación del objeto de estudio, el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado de primaria.

e. Selección de participantes en el Diagnóstico Específico

Para elegir a los participantes en el DE se empleó un muestreo no probabilístico, ya que la selección se basa en el criterio del investigador (Münch, 2009:113). Mediante el método de cuota, en el que se consideraron características como: edad, sexo y grado escolar.

La muestra se seleccionó a partir de un universo conformado por 43 estudiantes pertenecientes a cuarto grado, grupo B, debido a que este grupo me fue asignado para trabajar durante el ciclo escolar 2016-2017. Se eligieron 5 niños y 5 niñas (ver figura 1), para la aplicación de los instrumentos con los que se indaga sobre la expresión oral, los cuales se clasificaron en función de algunas características que plantea Lucero Lozano (2003) y que más adelante se explican: dicción, fluidez, volumen, entonación, emotividad; postura del cuerpo, gestos y movimientos.

Figura 1. Estudiantes que conforman la muestra

<i>Grupo</i>	<i>"4° B"</i>	
<i>Género</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>
<i>Cantidad</i>	5	5
<i>Total</i>	10 participantes	

Los Padres de familia seleccionados fueron los 10 padres de los niños que conformaron la muestra.

En el caso de los docentes se les aplicó un cuestionario a 15 maestros que se encuentran frente a grupo, pero sólo se obtuvo respuesta de 12 de ellos.

2. Diseño del Diagnóstico Específico

Resulta importante llevar a cabo el diseño de un Diagnóstico Específico que permita visualizar la orientación que ha tomado la expresión oral en nivel primaria en particular en cuarto grado. Por consiguiente, se recurrió al uso de la técnica de la observación no participante y de la aplicación de una serie de instrumentos que permitió la obtención de datos, así como la implementación de una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al objeto de estudio. Lo que dio pauta a un planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos.

a. El método

El método empleado para el Diagnóstico Específico es de corte cualitativo, tiene el propósito “captar y recopilar información, mediante la observación no participante y la entrevista. Es de tipo descriptivo porque expone las características de una situación o fenómeno” (Münch, 2009:33). Una de las ventajas de la investigación cualitativa es que se parte de un entorno real, y no de entornos creados. A partir de ello se puede llegar a comprender y cuestionar por qué ocurren los hechos y diseñar propuestas que atiendan el problema (Hernández, 1998).

Se apoya de elementos del método investigación- acción, ya que éste se utiliza en el ámbito educativo. Se recurre a este método al involucrar a estudiantes, padres de familia y docentes. Además de que el papel del investigador alcanza una visión holística; es decir, en su totalidad al capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde el lugar donde ocurren. Así pues, se utilizó una técnica que permitiera aproximarnos al objeto de estudio.

b. Técnica

La técnica empleada fue la observación, que consiste en el registro de acciones y sucesos, sobre una situación determinada. Esta técnica tiene diversas modalidades, una de ellas, es que el investigador puede obtener información mediante otras fuentes de información, sin intervenir directamente (Álvarez, 2003).

Por lo tanto, se llevó a cabo la observación no participante “donde el investigador se limita a observar y recopilar información del grupo, sin formar parte de éste” (Münch, 2009:43). Se recurrió al diseño y uso de instrumentos, mismos que fueron necesarios para obtener información.

c. Instrumentos utilizados para el Diagnóstico Específico

Se aplicaron diversos instrumentos dirigidos a los niños que conformaron la muestra, y a los padres de familia, así como para los docentes.

Estudio socioeconómico. Es un instrumento que permitió conocer las características de los participantes de manera general, en el aspecto familiar, económico-social, y educativo (ver anexo 4). Se aplicaron diez estudios socioeconómicos a los padres de familia de los estudiantes que conforman la muestra.

Diario de Campo. Este instrumento consiste en registrar día a día lo que sucede en el contexto: al interior del aula, las vivencias que surjan en cualquier momento del ambiente escolar. Se puede hacer al final del día o al concluir la tarea. En él se hace una descripción de lo que acontece, y se asigna una categoría para clasificar la información. Los datos que se registran en el diario son: fecha en que se registra lo que sucedió, lugar, hora, espacio, grupo (ver anexo 5).

Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al objeto de estudio. Tiene la intención de llevar a cabo una exploración sobre una situación determinada. En este caso se aplicó como estrategia la exposición para identificar cuál era la situación real sobre su expresión oral. La estrategia se aplicó a diez estudiantes de 4º grado, que fue el tamaño de la muestra.

Para realizar la estrategia, inicialmente y de manera informal se acudió con niños de edades de 9 y 10 años cercanos a la institución, para saber sobre algunos temas actuales, en función de ello se escribieron las palabras detonadoras en papelitos: Caricatura, película, plantas, dinosaurios, juegos, escuela, familia, agua, infancia y tema libre. Cada uno de los participantes tomó un papelito y enseguida hablaban por turnos sobre el tema que le tocó, durante un minuto.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes se utilizó una lista estimativa (ver anexo 6). Donde se determinaron algunos indicadores a partir de lo que autores como Lozano y Palou enfatizan al llevar a cabo una exposición: Expresa sus ideas de forma natural y continua, organiza sus ideas con secuencia lógica, incorpora un vocabulario, modera el volumen de voz, hace uso de las expresiones gestuales y corporales, pronuncia las palabras correctamente, transmite emociones, se expresa con claridad y sencillez, sostiene su mirada hacia quienes se dirige, mantiene una posición erguida.

Cuestionario. Constituye un instrumento de investigación. Tiene diferentes formas de presentación, puede ser de preguntas abiertas o cerradas. En este caso se trata de preguntas abiertas, donde permite al entrevistado dar de manera amplia su opinión. Este instrumento se aplicó tanto a estudiantes, como a docentes y padres de familia.

El cuestionario de los estudiantes consistió en 8 preguntas abiertas, el cual se aplicó enseguida de llevar a cabo la estrategia metodológica. Los cuestionarios tanto de padres como de docentes fue de 10 preguntas abiertas (ver anexos 7, 8 y 9).

A partir de la aplicación del estudio socioeconómico y de los cuestionarios se recurrió a la organización y análisis de los resultados de cada instrumento.

d. Resultados de la aplicación del Diagnóstico Específico

El uso y aplicación de los instrumentos como el diario de campo, el estudio socioeconómico, la estrategia metodológica, así como los cuestionarios que se llevaron a cabo para el Diagnóstico Específico de los 10 estudiantes de cuarto grado de la primaria “Macuilxochitzin” en el turno matutino, permitió recoger la siguiente información.

1) Estudio Socioeconómico

El estudio contribuyó a la identificación de algunos factores de tipo familiar, económico y social que influyen en el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes. Los integrantes desempeñan un rol: padre, madre e hijos, se distribuyen

diversas actividades de las familias. El padre como sostén de la familia y como empleado, la madre quien se dedica a las actividades del hogar y en otros casos representa la figura paterna quien apoya de forma económica y se encarga del cuidado de los hijos, quienes colaboran en las tareas de casa.

Se identifica la falta de convivencia familiar, ya que denota la ausencia de actividades comunes entre los integrantes y más aún la disminución de tiempo que destinan para el diálogo. Ese espacio de privacidad que dedican para platicar entre ellos, es escaso y limitado debido a las tareas que cada uno asume. En su mayoría habitan en vivienda rentada, las familias se conforman de 5 a 8 integrantes. Se manifiesta como prioridad el aspecto económico para solventar los gastos, lo que repercute en la ausencia de padre o madre para llevar y recoger a su hijo a la escuela. De ahí que los momentos en los que pueden platicar con el estudiante se restringen. En otros casos, si el padre es quien trabaja, desconoce las situaciones que su hijo vive en la escuela y se limita al abasto económico.

2) Diario de campo

Este instrumento permitió registrar los acontecimientos más importantes del contexto escolar y al interior del aula. Así como establecer categorías que en algún momento sirvieran como análisis de la información y al mismo tiempo que dieran pauta a una reflexión, sobre las situaciones descritas.

Enseguida se muestra (figura 2) un fragmento del diario en el cual se presentan los elementos que se consideraron en el Diario Escolar de acuerdo con (Bertely, 2000).

Figura 2. Registro del diario

Fecha : 24 de agosto del 2016 Lugar: Primaria "Macuilxochitzin"	
Espacio: Aula	
Descripción	Interpretación
<p>La maestra reparte unos papelitos con diversos temas. Al tomar los papelitos Carolina, Dayana, Carla y Edwin se miran entre ellos y comentan: <u>Pasa tú, no mejor tú.</u></p> <p>Es momento de que pasen al frente y <u>apenas se escucha su voz,</u> muestran cierta <u>timidez y titubean al hablar</u> frente a sus compañeros.</p>	<p>¿Por qué los niños no querían pasar al frente?</p> <p>¿Qué representa la timidez, el titubeo, voz baja que manifiestan los niños?</p> <p>Ante el hecho de pasar al frente y hablar en público ¿de qué manera los niños resuelven la situación?</p> <p>Los estudiantes reconocen que no es tan fácil pararse frente a un público y que sean escuchados. No son los mismos cuando se enfrentan a esa realidad, sus conductas son distintas, se transforman e intentan hablar de forma inmediata.</p>

Fuente. Con base en Bertely, 2000

3) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Esta estrategia permitió un acercamiento hacia los estudiantes de cuarto grado y ver cuál era el nivel de desarrollo de expresión oral en el que se encontraban. Lo que implicó que ellos indagaran en sus conocimientos previos sobre el tema que les había tocado, ya fuera película, caricatura, plantas o animales. Algunos de ellos realizaron una preparación mental, otros recurrieron a un borrador con palabras clave qué es, de qué se trata, dónde ocurre y algunos más comentaron de forma improvisada y breve.

Se les dificultó expresar sus ideas de manera continua, ya que no prepararon el tema con anticipación; sin embargo, intentaron expresar sus ideas de forma natural y espontánea. Se identificó que recurren a expresiones cortas en su oralidad, el volumen de voz es bajo, incorporan un lenguaje cotidiano y limitado, se muestra dificultad para su expresión gestual y corporal, falta de claridad al hablar así como en su dicción, en la transmisión de emociones hacia los demás, dificultad para mirar a sus compañeros durante el discurso y mantener una postura erguida.

Entre ellos murmuraban su preocupación de qué decir, incluso había momentos en que caían como en estado de shock. Esto señalaba que no están habituados a hablar frente al público a pesar de que en otras ocasiones ya habían expuesto. Por consiguiente, indica que no se les orienta de manera sistemática al utilizar recursos propios de la voz, pues se da por hecho que ya cuentan con las habilidades comunicativas necesarias para expresarse de manera oral.

A continuación se muestra el registro de los resultados obtenidos en la aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al objeto de estudio (ver figura 3).

Figura 3. Resultados de la aplicación de la estrategia metodológica

ESTUDIANTE	Expresa sus ideas de manera continua	Organiza las ideas con secuencia lógica	Incorpora un repertorio de palabras	Manifiesta amplitud y fuerza de la voz	Utiliza expresiones gestuales	Utiliza expresiones corporales	Pronuncia correctamente las palabras (dicción)	Transmite emoción o sentimiento	Expresa claridad y sencillez	Mantiene su mirada hacia los compañeros	Mantiene una posición erguida	OBSERVACIONES
E1	PC	C	PCR	PC	PCR	PCR	C	PCR	PC	PC	PC	Habla despacio
E2	PC	C	PCR	PC	PCR	PCR	PC	PCR	PC	PCR	PCR	Titubea al hablar
E3	PC	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	PC	PCR	PC	PC	PC	Habla despacio y en voz baja
E4	PC	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	PC	PCR	PC	PC	PCR	Se pone nervioso
E5	PC	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	Habla despacio y en voz baja
E6	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	PCR	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	Muestra timidez al hablar
E7	PC	C	PC	PC	PCR	PCR	PC	PCR	PCR	PCR	PC	Habla rápido
E8	PC	PC	PC	PC	PCR	PCR	PC	PCR	PCR	PC	PC	Se pone nerviosa
E9	PC	PC	PCR	PC	PCR	PCR	PC	PCR	PCR	PCR	PC	Habla poco
E10	PC	PCR	PCR	PCR	PCR	PCR	PC	PC	PCR	PCR	PC	Agacha la cabeza

Indicadores: construido (C), por construir (PC), parcialmente construido (PCR).

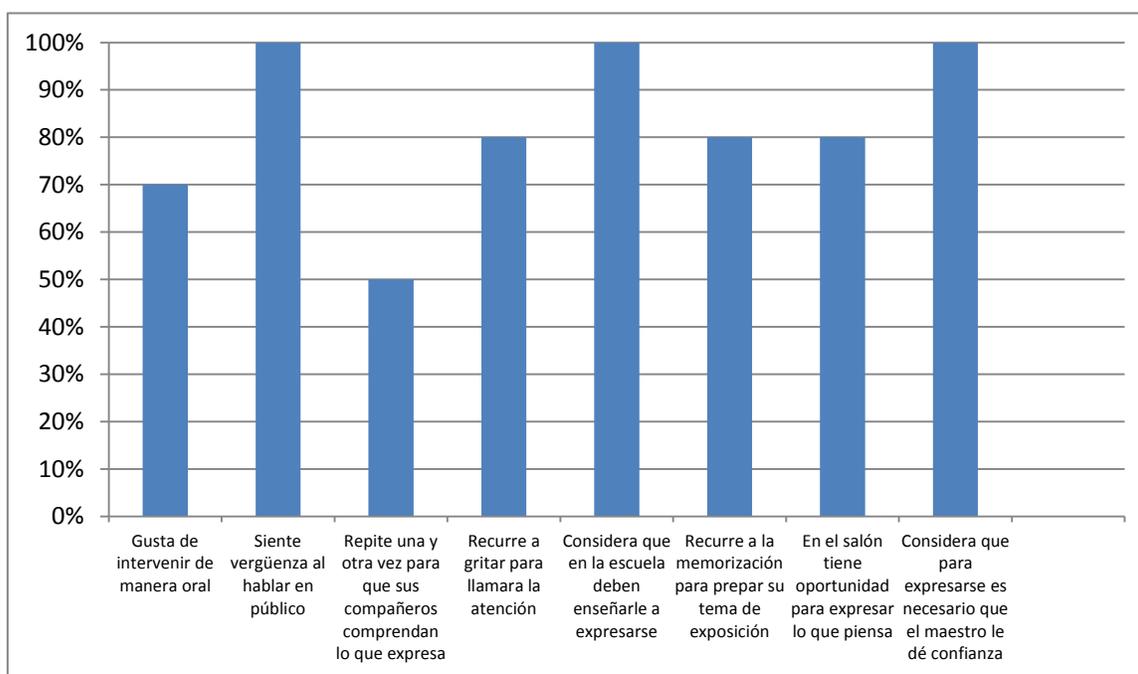
Fuente. Elaboración propia

4) Cuestionario de los estudiantes

Mediante la aplicación del cuestionario dirigido a los niños, fue posible identificar las intervenciones que ellos realizan de manera verbal en el aula y lo que piensan sobre la expresión oral.

Los estudiantes manifestaron que a la mayoría de ellos les agrada hacer intervenciones orales en el aula, en algunas ocasiones lo hacen de manera espontánea, aunque les da vergüenza hablar en público. Son capaces de manifestar sus inconformidades, ante situaciones que no sean agradables. Consideran que la escuela debe enseñarles a expresarse. Cuando preparan un tema recurren a la lectura y memorizan los párrafos. Lo que implica el seguimiento de métodos tradicionales, que lleve a los estudiantes a ocupar el papel de receptores y repitan “n” veces las palabras o frases que sean necesarias, sin que el propio estudiante reflexione sobre lo que memoriza (ver figura 4).

Figura 4. Gráfica de resultados obtenidos en el cuestionario a niños de 4º grado



Fuente. Elaboración propia

5) Cuestionario a docentes

Este cuestionario permitió reconocer por una parte cómo los docentes conciben a la expresión oral y de qué manera contribuyen para que ésta se practique en el aula.

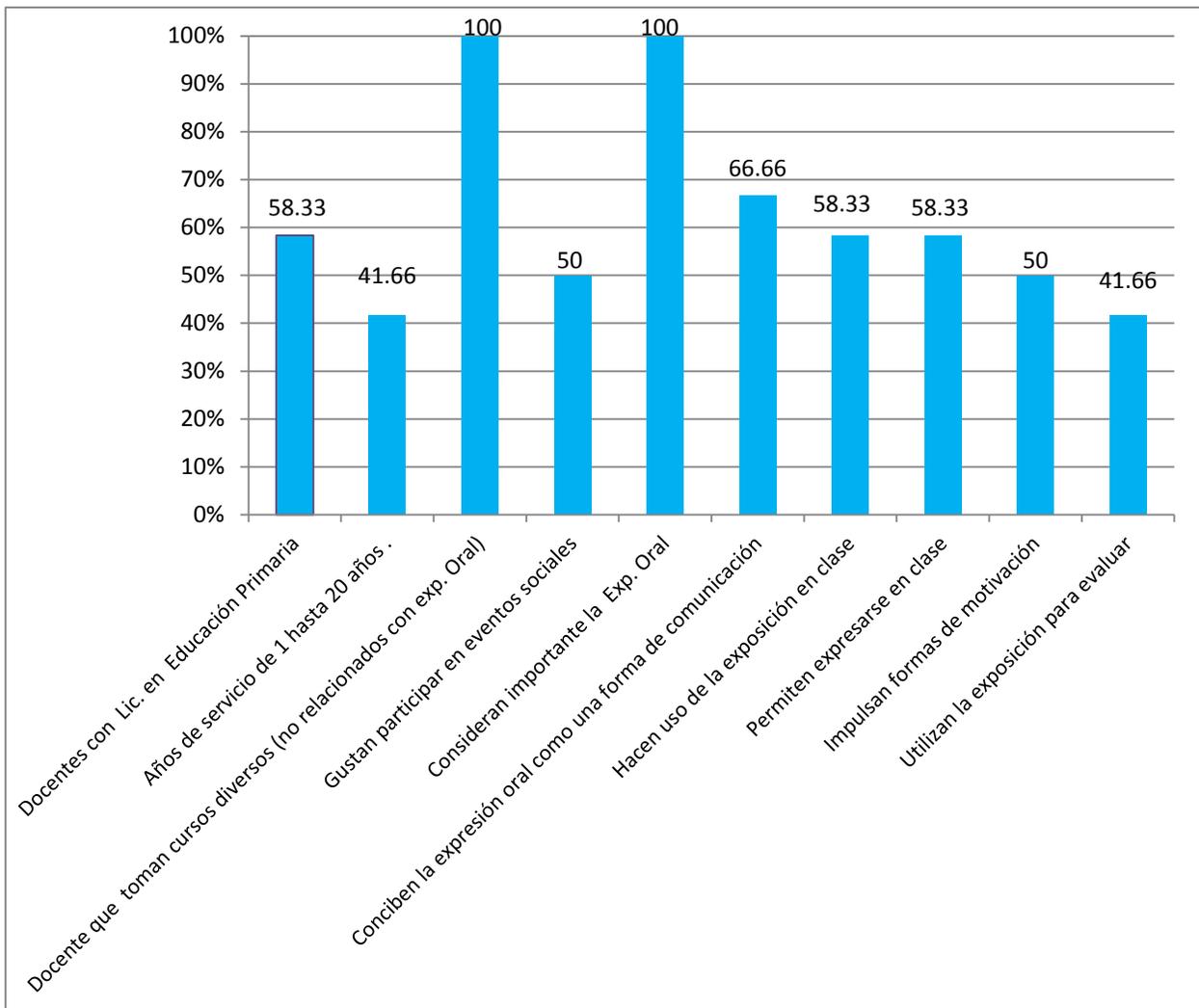
Los docentes conceptualizan a la expresión oral como una forma de comunicarse, transmitir conocimiento y conocer diferentes puntos de vista. Las oportunidades que ellos ofrecen para que los niños se expresen de forma verbal se dan al momento de

intercambiar ideas. La forma en que motivan a los estudiantes es proporcionándoles confianza y seguridad.

Consideran que es importante trabajar la expresión oral en clase, para que los niños expresen sus ideas y puedan desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana. Lo cual resulta contradictorio cuando los docentes en su mayoría manifiestan, que no les gusta participar en eventos sociales donde tienen que hablar en público y sólo lo hacen en caso necesario.

Algunas de las estrategias que los docentes practican con los estudiantes son la lectura en voz alta, preguntas clave y exposición. Sin embargo, los docentes son quienes eligen los temas (ver figura 5).

Figura 5. Gráfica de resultados obtenidos en el cuestionario a docentes



Fuente. Elaboración propia

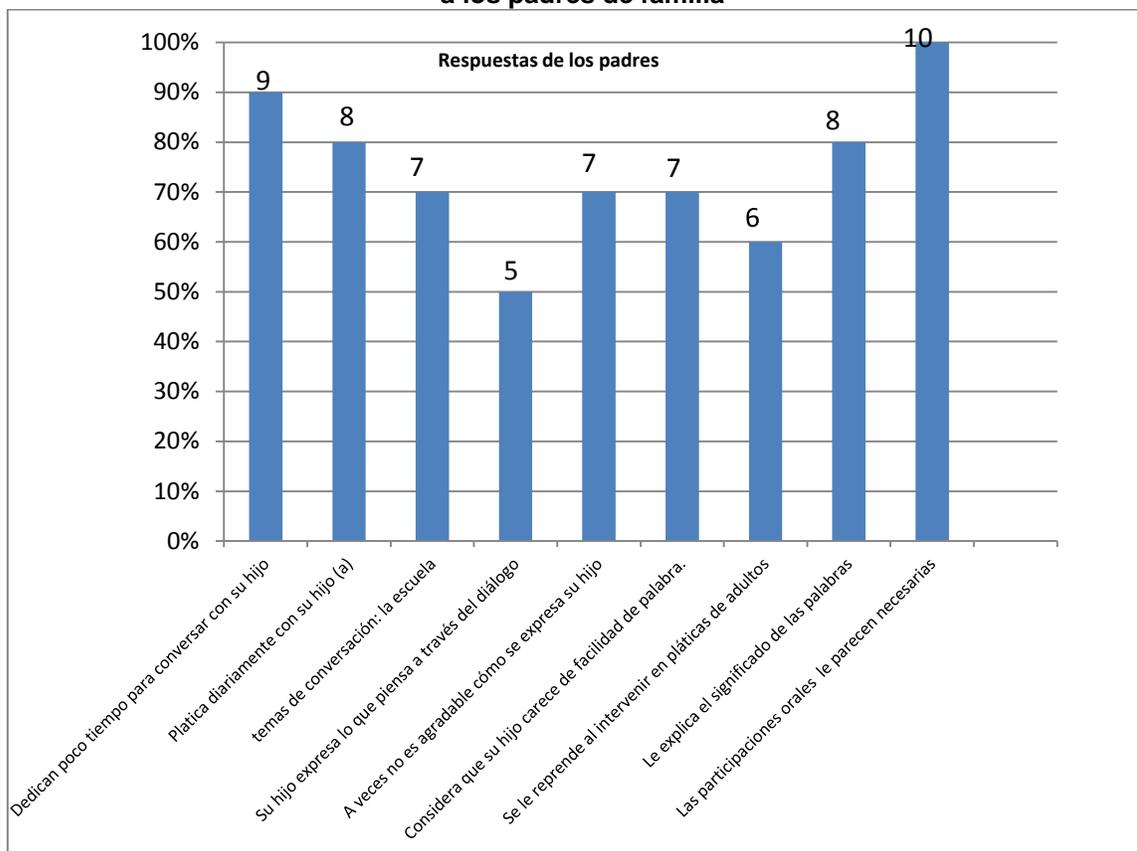
6) Cuestionario a Padres de familia

El cuestionario que se envió a los padres de familia, permitió conocer qué opinión tenían sobre la expresión oral. Ellos dedican poco tiempo para platicar con sus hijos, máximo una hora diaria, las pláticas se relacionan con temas escolares. Quien toma iniciativa en la plática regularmente es la madre de familia. Reconocen que a los niños se les dificulta hablar frente a público, les da vergüenza y nervios.

Cuando los niños suelen intervenir en alguna plática de adultos, los rechazan para que no interfieran en la plática. Consideran importante que los niños tengan

oportunidad de expresarse en las aulas, porque son tímidos. Con ello, se muestra el tiempo limitado que dedican los padres de familia a dialogar con sus hijos, acciones que orientan para que los chicos se conviertan en receptores de información, de ahí que teman hablar en espacios públicos (ver figura 6).

Figura 6. Gráfica de resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios a los padres de familia



Fuente. Elaboración propia

De forma individual se identifican los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados; no obstante, es necesario ver en su conjunto el desarrollo de la expresión oral en los niños de cuarto grado del grupo “B” al evaluar el Diagnóstico Específico.

e. Evaluación del Diagnóstico Específico

Con la aplicación de los instrumentos a estudiantes, docentes y padres de familia, se identifica lo siguiente:

Los estudiantes ante una situación comunicativa oral, recurren a sus conocimientos previos, enseguida hacen uso de la memorización, tienden a titubear al momento de hablar por lo que lo hacen despacio y en voz baja o por el contrario hablan rápido, muestran nerviosismo, inclinan su cabeza en el intento de evadir las miradas de quienes los escuchan. Manifiestan inseguridad a través de sus expresiones faciales, corporales y verbales.

A pesar que los estudiantes, docentes y padres de familia coincidan en que la expresión oral es una forma para comunicarse y que la escuela es el espacio para que puedan practicarla, en la realidad no ocurre así, resalta la falta de oportunidades, contraria a lo que los docentes expresan.

Se evidencia cuando se hace un recorrido por los salones y se observa que los niños permanecen sentados en fila, algunos otros en equipos, pues las mesas son en forma trapezoidal y se adaptan con facilidad, desaparece el ruido, los niños están en silencio. Esta situación aún se incrementa cuando los padres de familia manifiestan que las conversaciones que establecen con sus hijos son de una hora aproximadamente y enfocadas a temas de la escuela. Los niños con sus acciones demandan ser escuchados, ya que lo manifiestan cuando los docentes por alguna situación tienen que salir de su salón, entonces esos espacios representan momento para desfogue.

En casa tampoco se promueve la expresión oral, ya que cualquier instante en que los niños quieren incidir en conversación con los adultos, se rechaza de manera inmediata, algunos padres dan prioridad a sus hijos para atender lo que les solicitan, otros no los toman en cuenta. En otros casos hay oportunidad para que los padres de familia compartan con sus hijos significados de palabras que los niños no comprenden.

Los docentes se limitan a promover situaciones comunicativas como la expresión oral, pues muestran poco interés para involucrarse en eventos sociales. Prevalece cierta apatía y para algunos otros no les resulta atractivo.

La expresión oral requiere un espacio, tiempo y constancia para promoverla al interior del aula. En muchas ocasiones no se propician estos espacios porque implica inversión de tiempo y para algunos docentes representa atraso en los programas de estudio.

Las estrategias que los docentes emplean también son controladas por ellos, se enfocan a la exposición, cuando pueden promoverse otras situaciones comunicativas como la conversación, la conferencia, el debate. Ello manifiesta la poca importancia que se le ha dado, porque se considera que la expresión oral ya se posee.

En este sentido los espacios de conversación tanto en casa como en la escuela, se restringen y se limitan. La orientación se determina ante el hecho de “permanecer callados”, porque culturalmente se ha aprendido que estar callados es parte de la disciplina.

El acomodo del mobiliario en filas reduce la interacción, el docente es el que pregunta, organiza y decide quien habla. Por su parte, no hay iniciativa para emprender o innovar proyectos relacionados con la expresión oral.

Una vez que se aplicó el Diagnóstico Específico se procedió a la elaboración del planteamiento del problema, para delimitar de manera concreta cuál es la situación que se presenta en los niños de cuarto grado.

3. Planteamiento del problema

Los estudiantes de 4º grado de la primaria “Macuilxochitzin”, de la Ciudad de México, manifiestan limitaciones en la expresión oral, tales como: dificultad en su dicción, falta de coherencia de forma continua y clara, construcción de frases inconclusas, modulación inadecuada de la voz, lo que se agrava cuando recurren a la memorización. Carecen de expresión no verbal tanto en lo corporal como en lo gestual, evaden la mirada de los compañeros, falta mantener una postura erguida, y transmitir emociones hacia la audiencia. Esta situación se profundiza cuando las estrategias empleadas por los docentes se limitan a realizar preguntas y esperar

respuestas concretas o preestablecidas, a solicitar la lectura en voz alta, sin atender los rasgos de la expresión oral, además de la promoción del aula como espacio para permanecer callados. Aunado a ello, la conversación entre padres e hijos es limitada, debido a los escasos espacios y tiempos con los que cuentan para ello.

a. Preguntas de indagación

De acuerdo a la problemática que se presenta sobre la expresión oral se han planteado las siguientes interrogantes.

- ¿Qué estrategias didácticas son necesarias aplicar para fortalecer la expresión oral en los estudiantes de 4º de primaria de la escuela “Macuilxochitzin”?
- ¿Qué tipo de actividades lingüísticas favorecen, el desarrollo de los rasgos de la expresión oral (dicción, entonación, fluidez y volumen) en los estudiantes de 4º de primaria?
- ¿Qué tipo de prácticas no verbales se pueden incorporar para favorecer el trabajo en el aula con la expresión oral en los estudiantes de 4º de primaria?
- ¿Qué situaciones discursivas enriquecen la expresión oral en los estudiantes de 4º de primaria?
- ¿Qué situaciones de comunicación escrita se pueden desarrollar para fortalecer la expresión oral en los estudiantes de cuarto grado?

b. Supuestos teóricos.

- Cuando se implementan estrategias didácticas como la exposición y la conversación bajo el marco de Pedagogía por Proyectos se fortalece el desarrollo de la expresión oral en los niños de 4º de la escuela primaria “Macuilxochitzin”.
- Actividades lingüísticas como la repetición de refranes, trabalenguas, pronunciación de vocales con exageración, manifestación de opiniones para organizar sus ideas favorecen el desarrollo de los rasgos de la expresión oral en los estudiantes de 4º de primaria.

- Al incorporar e incrementar prácticas como la expresión gestual y corporal relacionados con el lenguaje no verbal, se favorece el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de 4º de primaria.
- Cuando se promueven situaciones discursivas en espacios áulicos como contar leyendas o anécdotas, se enriquece la expresión oral en los estudiantes de 4º de primaria.
- Al fomentar situaciones de comunicación escrita como la escritura libre, el guión de exposición, el guión de teatro, el cuento, el cartel, la invitación y la receta se fortalece el desarrollo de la expresión oral, en los niños de cuarto grado.

Una vez identificado el problema, fue necesario recurrir a una metodología que diera soporte y validez a esta investigación, la cual se presenta a continuación.

B. Metodología de la investigación

Se recurre a la Documentación Biográfico- Narrativa la cual se fundamenta tanto en la Investigación Biográfica- Narrativa, como en la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Bolívar A. y Suárez D. La primera se refiere a una forma de reflexión oral y escrita, como es el uso de diversas variantes entre las cuales está la autobiografía, los relatos de diversos tipos, las narraciones, entre otras formas, en las cuales está presente la voz de los profesores sobre sus preocupaciones y vidas, que ha sido silenciada en la investigación educativa (Bolívar, et al., 2001: 55). La segunda, permite repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir de un relato (Suárez, 2006). Esto es, asumir una posición reflexiva y resignificar las acciones e interpretaciones y lo que aquello que permea en el aula escolar.

1. Elementos que proporciona la investigación biográfico-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Tanto la investigación Biográfico- Narrativa como la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas adoptan un Enfoque Biográfico-Narrativo porque permiten

al investigador asumir una postura reflexiva, veraz y a veces un tanto compleja para dar un significado a esos acontecimientos, es una manera de apropiarse y construir formas de conciencia en el discurso (Suárez, 2006).

Se caracterizan como cualitativas estas formas de hacer investigación por construir teoría, mediante el análisis holístico sobre los acontecimientos, cuándo ocurrió un suceso y el por qué esas acciones tuvieron esos resultados. Puede conllevar, en un primer momento, un reconocimiento por medio de categorías para visualizar de forma fragmentada cada aspecto, o un análisis de contenido donde se unifica y da significado a los datos a través del argumento.

Esta forma de hacer investigación también presenta exigencias de validez y confiabilidad, los cuales se logran a partir de la coherencia de las historias. Es hacer una retrospectiva de los hechos pasados, en una secuencia temporal y continua (Bolívar, et al., 2001:109).

En la narrativa, el docente es autor y protagonista de estas prácticas que vive en las aulas y a través de sus relatos muestra lo que sucede. Le da una identidad al docente y recupera experiencias. Es el propio docente quien toma una postura frente a esa dinámica de la que forma parte.

2. Instrumentos que ocupa la Investigación Biográfico- Narrativa

Esta investigación Biográfico- Narrativa hace uso de técnicas y diversos instrumentos para sistematizar la información, lo que permite hacer un análisis sobre situaciones educativas de manera específica.

Los instrumentos metodológicos permiten dar el soporte a cada una de esas experiencias. Adquiere entonces la rigurosidad, validez y saturación de datos. Propone varios instrumentos como el diario autobiográfico, fotografías, escritos autobiográficos, conversaciones, historia oral, biogramas, trayectorias de vida, carpetas de aprendizaje, crónicas, entrevistas, notas de campo. En esta investigación sólo se utilizaron algunos de ellos, como a continuación se describen:

Diario autobiográfico. Es un registro que el docente realiza de sus experiencias personales y profesionales, así como de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Incluye opiniones, sentimientos e interpretaciones. Puede adoptar un formato descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo. Este instrumento se utilizó durante la intervención, en él se consideró la descripción de los hechos y una breve reflexión sobre la situación descrita.

Fotografías. Conjunto de materiales de la vida profesional y personal que exhiben diferentes experiencias. Éstas se utilizaron de manera constante para mostrar evidencia de los hechos que surgieron en el proceso.

La metodología empleada así como el uso de instrumentos, permite sustentar los argumentos que se presentan en un tiempo y espacio. Es decir, le otorgan validez a la investigación. Así también, consultar otras investigaciones del objeto de estudio, es reconocer otros puntos de vista respecto a la orientación que se le atribuye a la expresión oral en el contexto escolar.

III OTRAS VOCES

La aportación de otros investigadores con relación al desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado de primaria, permite ampliar el panorama en el contexto escolar sobre los alcances y limitaciones que se manifiestan en el objeto de estudio. Por tal motivo, se buscaron antecedentes que constituyen un breve estado del arte, donde se consideraron cinco investigaciones sobre la expresión oral. Se realizó la construcción de aportes teóricos específicos con relación a ésta y por último un apartado sobre Pedagogía por Proyectos que fue la propuesta didáctica utilizada para la intervención.

A. Investigaciones sobre expresión oral

Enseguida se presentan cinco trabajos de investigación sobre el desarrollo de la expresión oral, cuatro de ellos corresponden al nivel primaria y uno pertenece a nivel medio superior realizados en los años 2002, 2003, 2005, 2006 y 2014. Donde se enfatizan estrategias para promover la palabra, así como la labor que le compete al docente frente a esta tarea.

1. Acciones didácticas encausadas hacia la expresión oral

La primera investigación que se cita “Estrategias Didácticas de la Expresión Oral” fue realizada por Ivonne Vázquez Sánchez, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, de la unidad 081, como Licenciada en Educación. Quien realizó en el 2002 una propuesta de intervención pedagógica, en la escuela “5 de Febrero No 2311”, ubicada en una comunidad del medio rural en la estación “Consuelo”. Municipio de Meoqui, localizada al Sureste de Chihuahua. La intervención se llevó a cabo con un grupo de 21 niños de cuarto grado de primaria, de entre 10 y 12 años de edad, conformado por 8 mujeres y 13 hombres.

La investigadora identificó que los estudiantes de este grado, no se expresaban de manera oral por temor a ser sancionados, carecían de un vocabulario amplio, así

como de motivación para expresar sus ideas. El propósito de la intervención fue que los niños utilizaran su lenguaje y reflexionaran sobre lo que hablaban. Por tanto, diseñó 10 estrategias didácticas para llevarse a cabo en un lapso de 5 meses, de Septiembre a Enero del 2002.

Las estrategias diseñadas fueron: *Los acusados, creación de narraciones orales por equipo*, a partir de una determinada situación; *Historias de miedo* donde los niños investigaron algún suceso de misterio o miedo y lo compartieron en grupo; *¿Y qué sigue?* elaboración de un cuento de forma grupal y expresarlo verbalmente; *Yo soy así*, elaboración de un dibujo y exponerlo ante el grupo; *cambiando el poema*, declamación del poema involucrando diferentes estados de ánimo; *El teatro*, creación de un cuento por escrito y representarlo ante el grupo; *cuento parchado*, con diferentes ilustraciones construir un cuento; *Música mágica*, creación de una historia a partir de una melodía; *el país de las vocales, narración de películas o programas televisivos* haciendo uso de una vocal, *formando cadena de palabras y creación de textos* con el comienzo de la sílaba final pronunciada por un compañero. Cada estrategia didáctica comprendió un propósito, actividad a desarrollar, material y la evaluación.

Utilizó una metodología didáctica desde un paradigma crítico dialéctico, que toma como referencia un modelo pedagógico centrado en el análisis situacional, orientado en la pedagogía constructivista. Por consiguiente, recupera los aportes de Jean Piaget y da cuenta de las etapas de desarrollo en la que se ubican los niños de 4º grado.

Concibe a la expresión oral como el resultado del medio social y natural en que un niño se desenvuelve, pues la forma en que se expresa depende de su ambiente sociocultural que lo rodea. También define al lenguaje como una actividad única y exclusiva de los seres humanos que les permite comunicarse por medio de signos orales o escritos.

Para dar a conocer sus resultados de la intervención, empleó una metodología de sistematización de la práctica de Mercedes Gagnete, que consta de siete fases: 1) *reconstrucción de la experiencia*, da cuenta de los datos que se obtienen acerca del proyecto; 2) *análisis*, descompone el todo en partes; 3) *interpretación de la práctica* basada en la teoría; 4) *conceptualización*, constituye la reconstrucción de teoría- práctica e interpreta; 5) *generalización*, da cuenta de los resultados; 6) *conclusiones*, efectúa la evaluación; 7) *ofrece alternativas de solución*.

Los resultados obtenidos con la investigación anterior, fue que los estudiantes de cuarto grado de la escuela “5 de Febrero No 2311”, lograron seguridad al hablar y confianza entre los integrantes del grupo. De esta investigación se recuperan dos estrategias, *historias de miedo y teatro* con la finalidad de que empleen su expresión verbal y corporal.

2. Oralidad en el aula

“Expresión Oral en la escuela”, la investigación fue realizada por Marisol Leonor Narvaez Fernández, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, de la unidad 31 Mérida, como Licenciada en Educación, quien realizó una propuesta de intervención pedagógica al noroeste de la ciudad en la Escuela Primaria ubicada en la Colonia San Pedro Cholula en el 2003. La intervención se llevó a cabo con un grupo de 4º grado de primaria.

La investigadora identificó que los estudiantes se mostraban inseguros cuando se les requería alguna participación oral sobre sus propias ideas, un vocabulario limitado, ideas vagas, tono inadecuado de voz, uso de muletillas. El propósito de esta investigación fue mejorar la calidad de las expresiones orales en los niños de cuarto grado, utilizando estrategias comunicativas que fueran significativas para su proceso de aprendizaje en la lengua oral.

Por tanto, implementó cinco estrategias didácticas para llevarse a cabo en un lapso de tres meses, cada una de ellas programada en un periodo determinado.

La primera estrategia: *trabalenguas*, con el propósito de favorecer en los educandos la agilidad y la habilidad para su interpretación. Para eso, dieron lectura de manera rápida y por equipos crearon trabalenguas, así favorecer el desarrollo del lenguaje activo.

La siguiente estrategia fue *la descripción* con el propósito de lograr que los niños explicaran un objeto o una persona, de forma animada y viva de las cosas que se perciben. Una tercera estrategia fue *poesía coral* con la intención de que los estudiantes manifestaran de manera oral sus emociones y sentimientos trabajando la pronunciación, entonación y volumen, así como la ayuda de movimiento coreográfico.

Otra estrategia fue *la conversación a través del cuento*. Que los niños comenten e intercambien puntos de vista acerca de una historia contada, propiciando la participación a través de preguntas.

La última estrategia fue *la dramatización* con la finalidad de que los estudiantes recrearan diálogos y personajes en un lugar y situación determinada.

Se ubica en un proyecto de Intervención Pedagógica incorporando elementos teóricos y metodológicos que contribuyen al desempeño de la práctica. Como parte de la metodología se encuentra presente la novela escolar, utiliza como referencia a Freud adoptada como novela familiar, en la cual se da cuenta de todos los procesos que configuran la personalidad de los sujetos en el ámbito familiar.

Considera que la expresión oral es importante porque contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y convierte al estudiante en un mejor usuario de la lengua dentro y fuera del aula.

Con la propuesta de intervención, la investigadora logró que los estudiantes de cuarto grado avanzaran en el reconocimiento y uso apropiado de las funciones de la comunicación, relatar hechos ofreciendo explicaciones, elaborar preguntas, plantear dudas, pedir explicaciones, que manifestaran sentimientos, emociones, opiniones y juicios. Aunque se les dificultó aprender a escuchar al otro, respetar turnos de

participación, apertura al cambio, la comunicación espontánea y el ambiente de colaboración en el trabajo.

De esta investigación se recupera la estrategia de la *conversación*; pero con ajustes, ya que se requiere en todo momento para la intervención.

3. Hablar, un vehículo de conocimiento

La investigación “Expresión Oral en los alumnos de 6° grado de Educación Primaria” fue realizada por Reynalda Vargas Juárez, egresada de la UPN unidad 162 Zamora Michoacán en el 2005, como Licenciada en Educación. La investigación se realizó en la Escuela Primaria Federal Bilingüe Lázaro Cárdenas de la Población de Cherán, Michoacán en el grupo de “6° C”.

La investigadora identificó en los estudiantes la falta de comprensión en los mensajes orales, se les dificultaba comprender indicaciones y claridad en su pronunciación. El propósito fue fomentar la expresión oral con los niños y que desarrollaran la capacidad de comunicarse de forma adecuada con las personas de su alrededor.

Se basó en el modelo pedagógico del análisis (Gyles Ferry, 1990), que consiste en aprender a decidir lo que conviene enseñar de acuerdo a la realidad de la comunidad.

La investigadora puso en marcha algunas estrategias entre ellas *la elaboración de un cuento*, donde los niños consideraron las fases: planteamiento, nudo, desenlace. Para eso, hicieron un dibujo e ilustraron su idea, expusieron la realización de su cuento y leyeron en voz alta, con la intención de que escucharan la pronunciación y el sonido de su fonética. Más adelante hicieron la descripción de un cuento con relación a imágenes que la investigadora había preparado y donde ellos procedieron a la redacción.

Otra estrategia fue *la nota periodística* donde elaboraron unas preguntas sobre las regiones naturales del mundo, previamente hicieron la investigación y con base en las preguntas realizaron una síntesis.

La siguiente estrategia fue *la exposición*, donde tomó como referencia las costumbres y tradiciones de la comunidad, recabaron información con las personas mayores de su familia y expusieron sobre alguna festividad, cuánto tiempo dura y qué se realiza.

Durante la intervención Reynalda Vargas identificó algunas discrepancias entre lo que había planeado y la realidad, no obstante los estudiantes mostraban resistencia al cambio, presentaban angustia y ansiedad al no poder realizar lo que ella solicitaba. Sin embargo, logró fomentar el hábito de la lectura, motivar al alumno y que participaran de forma paulatina, así como compromiso por parte de los padres de familia.

Con esta investigación se recupera la estrategia de *la elaboración del cuento*, ya que los estudiantes además de poder expresarse ante los demás recurren a la imaginación y creatividad y así poder compartir lo que piensa y escribe.

4. Un género del lenguaje

La investigación “Exposición oral” fue realizada por Luis Miguel Reyes Peña egresado de la Universidad Pedagógica Nacional con la Maestría en Educación. Quien realizó en el 2006 una propuesta de taller de 7 sesiones de 2 horas durante una semana, con estudiantes de preparatoria entre 15 y 16 años de edad de primer semestre, de la Escuela Preparatoria Oficial No 28, ubicada en el Estado de México en Nezahualcóyotl Oriente 8 s/n esquina con norte 1 y norte 2. Avenida Pantitlán, Colonia Perla Reforma.

El investigador identifica que la exposición oral es un ejercicio o actividad que el docente no utiliza de forma adecuada, pues no se muestra o enseña alguna técnica o estrategia para exponer, el docente asume o especula que el estudiante ya conoce la forma más adecuada para exponer.

El propósito fue diseñar un programa de intervención que fomentara el uso, preparación, desarrollo y evaluación de una exposición oral. Reyes (2006) considera que la exposición de un tema es un proceso que permite desarrollar habilidades que posibilitan al sujeto integrarse al ámbito escolar y laboral.

Se basó en un diseño cuasi-experimental de pretest y posttest, donde utilizó un grupo de control y otro experimental. Para ello, utilizó el método de enseñanza estratégica que propone Francois (2002), Bucay (2000), Bruner y Ausbel (2005), Monereo (2001).

Lo primero que hizo fue indagar sobre los aprendizajes previos de los alumnos con una evaluación colectiva en los grupos control y experimental, donde se aplicó el primer instrumento “prueba de exploración de conocimientos sobre la exposición oral” en el cual pudo averiguar lo que actualmente conocen y utilizan los estudiantes para realizar una exposición. El siguiente paso fue aplicar un instrumento llamado “guía de observación”, con el propósito de observar a 4 estudiantes, 2 de ellos del grupo experimental y los otros 2 pertenecientes al grupo de control, elegidos de forma aleatoria accidental, con ellos observó qué técnicas y estrategias utilizaban antes, durante y después. Enseguida llevó a cabo un taller de la siguiente manera:

En la primer sesión realizó la presentación del taller *quién soy*, así también la aplicación del instrumento 1 “conocimientos previos sobre la exposición”. Después efectuó una evaluación sobre la exposición de 15 minutos con temas relacionados de la asignatura lectura y redacción.

El siguiente paso fue la presentación de la estrategia donde proporcionó la información general sobre cómo exponer. Después hizo una práctica guiada de uno o varios ejercicios y usó bases teóricas, luego llevó a cabo la práctica autónoma donde los estudiantes realizaron las exposiciones orales.

Concluyó que la exposición oral es una herramienta poderosa que debe ser de uso cotidiano y retomada en cualquier momento por la escuela. Logró incrementar los conocimientos de los estudiantes al preparar, desarrollar y evaluar una exposición oral.

De esta intervención se recupera *la guía para una exposición*, ya que es una herramienta para orientar al estudiante en el proceso de preparación al exponer sobre un tema.

5. Discurso Oral

La investigación “Expresión oral en el aula de Educación primaria” se realizó por Adan González Noelia egresada de la Universidad de Jaen de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Quien realizó una propuesta didáctica en el colegio CEIP Palacios Rubio ubicado en Carolina Provincia Jaen. La intervención se llevó a cabo con un grupo de niños entre 8 y 9 años de edad de tercero de primaria. En un periodo de abril a Junio del 2014.

Se trata de un telediario escolar “info-school” por los estudiantes de 3º B, para trabajar la expresión oral, con el fin de desarrollar las microhabilidades de hablar y escuchar. Incluye entrevistas, noticias, apartados literarios, un espacio para el deporte, para el tiempo; el discurso oral monogestionado: clases magistrales, donde el profesorado explica el proyecto, discurso oral plurigestionado a través de la conversación exploratoria sobre los temas a tratarse.

Esta propuesta utiliza como metodología, el trabajo por proyectos que parte de un enfoque globalizador cuyo propósito es fomentar el aprendizaje en grupo y la enseñanza activa, comprendió 11 fases:

La fase 1, consiste en explicar de qué se trata el trabajo a realizar y dividir en equipos de trabajo. *La fase 2*, consiste en la elección y asignación de los apartados del telediario donde se ofrece información y se establecen las normas que se gestionarán: levantar la mano, respetar la palabra del compañero, elevar tono de voz. *La fase 3*, visionado del video, consiste en observar el video de un ejemplo de telediario. *La fase 4*, búsqueda de información, donde los estudiantes exponen su información y a través de la conversación exploratoria dan su opinión.

La fase 5, redacción de un texto, los estudiantes redactan y elaboran el texto; fase 6 realización de los murales. Los estudiantes elaboran diferentes murales para explicar sus carteles. Fase 7, elaboración del decorado. Elaboran diferentes decorados para la grabación del telediario, fase 8, grabación de las noticias. Realizan las grabaciones, fase 9, montaje del telediario, los estudiantes envían al profesor sus videos, para que este se encargue de revisar el montaje, a través del programa "windows movie maker", fase 10, exposiciones. El estudiante prepara qué va a decir antes y después de cada exposición. Fase 11, valoración del proceso. A través de la conversación exploratoria el alumnado y profesor toman en cuenta los aspectos negativos y positivos de trabajar por proyectos y valoran de manera crítica las opiniones de los demás.

Con esta propuesta el investigador logra que los estudiantes trabajen por equipo, mejoren la forma de expresarse y valoren la opinión de los demás.

De esta investigación se rescató la fase 5, redacción de un texto y la fase 11 valoración del proceso a través de la conversación, ya que en la intervención es necesario el espacio para compartir y dialogar lo que se escribe.

El conjunto de las investigaciones anteriores permitió retomar posibles estrategias que más adelante se profundizan. Enseguida se muestra el respaldo sobre lo que algunos autores han teorizado en cuanto al desarrollo de la expresión oral.

B. Fundamentación teórica sobre la expresión oral

El siguiente apartado comprende tres partes: La primera, se relaciona al cómo han concebido algunos autores a la expresión oral; la siguiente, da cuenta de algunas estrategias orales, entre ellas se ubica a la exposición y la conversación en el aula. Como la expresión oral se apoya también de la palabra escrita, se dan a conocer algunos textos que surgieron como parte de la oralidad: la escritura libre, guion de exposición, guión de teatro, cuento, leyenda, carta, cartel, invitación y receta. La tercera parte comprende la propuesta didáctica que le da sustento a la intervención, *Pedagogía por Proyectos*.

1. Referentes específicos sobre la expresión oral

La lengua además de ser un instrumento de comunicación, representa una dimensión social que la escuela no puede pasar desapercibida. Cuando el niño llega a la escuela trae una lengua adquirida que le permite establecer una comunicación e interactuar de forma cotidiana con quienes lo rodean.

Biológicamente, el ser humano está equipado con un programa genético que le permite adquirir un sistema de signos complejo, en un lapso relativamente corto de tiempo. Su crecimiento y desarrollo va ligado al contexto sociocultural (Calsamiglia,1999: 23).

Ya lo refiere también Vigotski cuando señala la interacción del individuo como elemento importante en su desarrollo del niño. La enseñanza de la lengua entonces recupera un enfoque sociocultural. De ahí que la expresión oral en cada individuo se dé en forma variable, parte de una cultura, de un contexto familiar y de la misma sociedad en que vive. Por eso, la insistencia de algunos autores en que la escuela tendría que ampliar esas prácticas lingüísticas. Como señala Aymerich “La escuela aparece como lugar privilegiado, aquí los hombres no están agrupados en función de su clase social, de sus afinidades o gustos sino solamente en razón de su edad, en el cual el lenguaje debe formarse, trabajarse, perfeccionarse, engrandecerse” (Aymerich,1970:59).

Las personas cuando se expresan de forma oral acceden al intercambio de palabras que se realiza de manera cotidiana entre unos y otros, donde asumen el papel de emisor y receptor a la vez, escuchan lo que otros dicen, manifiestan lo que piensan. Eso sería el ideal, pero no siempre ocurre así, ni al interior del aula ni fuera de ella, en el mejor de los casos se aprende a lo largo de la vida.

El Plan y programas de Educación Básica enuncia las prácticas sociales de lenguaje: lectura, escritura y oralidad. Esta última se prioriza en el nivel preescolar, debido a sus características biológicas y cognitivas por las que transita el infante, una de sus herramientas es la palabra, misma que experimenta de forma individual y en otras ocasiones del apoyo de algún adulto.

¿Qué pasa con el nivel primaria y secundaria? En estos se prioriza la lectura, la escritura y la oralidad se vuelve casi nula, incluso en las aulas hasta se pide a los niños que no hagan ruido, que trabajen en silencio. No obstante, en el discurso se enuncia desarrollar estas prácticas sociales de lenguaje. Por lo que es posible identificar, que hay una ausencia de contenidos relacionados con el discurso oral, faltan estrategias para adaptarlas a las situaciones comunicativas que se generan dentro de aula. De ahí que Lomas refiere:

Hay una tendencia en las clases de lengua, pues se dedica mayor tiempo al sistema fonológico de lengua, morfología de las palabras, análisis sintáctico de las oraciones, corrección ortográfica, revisión de diversos textos literarios. Por el contrario se dedica menor tiempo a la expresión y comprensión (Lomas, 1997:15).

Sin duda estos aspectos son parte importante de la lingüística, pero en el objetivo que percibe la enseñanza de la lengua, que es recuperar un enfoque sociocultural, se reduce la exploración y el desarrollo de las capacidades comunicativas.

¿En realidad, cuáles han sido las condiciones para promover estas prácticas de desatención a la expresión oral? Algunas de las posibles causas son: la saturación de contenidos, actividades permanentes dirigidas a trabajar exclusivamente la lectura y escritura, poco tiempo para alcanzar el nivel deseable de los aprendizajes esperados planteados. Lo que hace que la expresión oral en las aulas se reserve para unos cuantos, se limite a mantener sentados en filas a los estudiantes frente a un libro de texto y un cuaderno de notas, mismo que además de invadir el espacio provoca que se pierda el contacto visual y de manera concreta la interacción entre los estudiantes.

Nussbaum refiere algunas razones de la desatención en la expresión oral; por eso, menciona que el uso oral ha sido relegado como contenido de aprendizaje escolar debido al prestigio del que goza la lengua escrita. Otra razón es que el niño o el adolescente poseen la competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana, tanto en la escuela, en su entorno familiar y social. Una razón más es que, los modelos son compactos y constituyen un sistema de lengua ideal.

Al promover el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes, es necesario considerar también el proceso de escucha al cual no se está habituado, ya que para obtener un producto lingüístico es importante tomar en cuenta dos aspectos: comunicación cara a cara e intercambios orales. Dentro de los intercambios verbales están presentes los turnos de habla, pues son los que van a permitir la organización en ese intercambio (Nussbaum, 1991:44).

a. Competencia Comunicativa y sus componentes

El enfoque comunicativo tiene una historia, desde los griegos existían los oradores y retóricos que indudablemente se preparaban para presentar su discurso. Aristóteles decía que “el arte de hablar en público era una forma de persuadir” (Zebadúa, 2012: 17). Conforme transcurrió el tiempo surgieron investigadores con propuestas en educación.

Michael Breen señalaba que un programa para que fuera funcional era necesario que el hablante aprendiera a ser socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas. Es cuando aparece el concepto de competencia comunicativa propuesto por Dell Hymes “la capacidad de usar el lenguaje en las diversas situaciones sociales que se presentan cada día” (Zebadúa,2012:18).

La interacción social a través de la expresión oral permite que el individuo enfrente otros puntos de vista, externe sus sentires y manifieste sus emociones. Esta interacción social parte de una competencia comunicativa, constituye la diversidad de herramientas que el sujeto necesita para compartir un lenguaje con otros. En este sentido Lomas la define como “conjuntos lingüísticos y de habilidades que se adquieren a lo largo del proceso de socialización de las personas” (Lomas, 1999:163).

Lomas y Lozano (2003) coinciden en que un hablante no sólo debe conocer las reglas gramaticales; por ello, “la competencia comunicativa consiste no sólo en saber qué decir a quién, sino también en cómo y cuándo decirlo de un modo apropiado”. Saber usar la lengua significa utilizarla de manera adecuada en las diferentes

situaciones comunicativas que se presenten y según las circunstancias” (Lozano, 2003: 193). Para ello, es necesario auxiliarse de algunos recursos lingüísticos.

A partir del término competencia comunicativa se integran otros tipos de competencias lingüística-gramatical, textual o discursiva, sociolingüística, estratégica, mediática y literaria las cuales conformarán el enfoque comunicativo.

De ahí que Palou et al., (2005) así como Lomas (1999) hacen referencia a cuatro de ellas: la sociolingüística, la estratégica, la discursiva y la lingüística.

El aspecto sociolingüístico está relacionado con el tipo de población al cual el expositor se enfrenta, la distribución del espacio, el lugar físico donde se realice la oralización y cómo será la participación de quienes van a intervenir.

La competencia estratégica se relaciona con el uso de recursos lingüísticos, intensidad de la voz de quien habla, el empleo de un lenguaje no verbal mediante gestos, silencios y pausas, para captar la atención del público.

La competencia lingüística engloba el conjunto de la gramática: fonología, morfología, sintaxis y el léxico. Se relaciona con el lenguaje a emplear, de acuerdo al tipo de población a quien se dirige.

¿Cómo se evalúa la competencia comunicativa?

La evaluación de la competencia comunicativa oral comprenderá los conocimientos lingüísticos de los estudiantes y de su capacidad de uso, sin embargo no existen actividades específicas para evaluar el uso oral, “cualquier actividad que parta de las necesidades de los alumnos, que tenga unos objetivos definidos y que se dote de orientaciones adecuadas para alcanzarlos, constituye una actividad de evaluación”. (Nussbaum,1991:44). Es el docente quien promueve las competencias comunicativas en los estudiantes y se encarga de diseñar instrumentos que le permitan evaluar los niveles de logro de los estudiantes.

b. Expresión Oral

En la búsqueda de la conceptualización sobre la expresión oral se identifican algunas aproximaciones.

Lozano (2003) señala que la expresión oral “falta ejercitarla y cuando se lleva a cabo en el aula, se tienen que planear actividades de tal manera que motiven a los estudiantes”. Así también hace referencia en torno a algunos elementos que intervienen: la intención y finalidad, el conocimiento del tema, las formas verbales y no verbales.

La expresión oral es una “aptitud para manifestar la propia manera de pensar, de seguir una discusión con dominio de sí mismo. Es decir al conjunto de bagajes que la persona tiene cuando empieza a enfrentarse con la vida”. (Aymerich, 1970: 55).

La expresión oral es “hablar para el otro, ante el otro, en presencia del otro, testigo y observador de nuestro decir. Teniendo como objetivo que el emisor se produzca con seguridad y naturalidad”. (Coll, et al., 1976:15).

La expresión oral constituye una “destreza o habilidad de comunicación, que no tiene sentido sin la comprensión, sin la interpretación de lo escuchado. Donde hay una interacción en un contexto compartido y en una situación donde se negocian los significados” (Baralo, 2000: 7).

Por lo anterior, se construye la propia conceptualización. La expresión oral es la capacidad que tiene el ser humano para poder comunicarse con sus semejantes, se apoya de recursos lingüísticos para emitir mensajes en diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta en su vida cotidiana, donde comparte voces, emociones, gestos. Lo que le permite interactuar con los demás y así enriquecer su dimensión social, cultural y cognitiva para lograr una forma de supervivencia.

c. Recursos lingüísticos de la Expresión Oral

Enseguida se presentan una serie de características o rasgos que de acuerdo a Lozano (2003) son procedimientos para que una persona pueda expresarse. En la

comunicación verbal se le llama paralenguaje, uno de ellos es la *dicción*, se refiere a claridad en las palabras que se emiten, articular debidamente las palabras y su pronunciación, de tal forma que quienes escuchen capten todo lo que se dice, que no se confundan los fonemas, las vocales y consonantes.

Otro rasgo es la *entonación* “puede ser ascendente, descendente. La ascendente sugiere interrogación, indecisión, incertidumbre, duda. La descendente sugiere firmeza, determinación, certeza, decisión o confianza” (Zebadúa, 2011).

La *fluidez* significa no detenerse en el momento de hablar o leer, ni a la mitad de la frase, ni de una palabra, evitando omitir palabras o agregar palabras que no correspondan.

Otra muy importante es el *volumen* donde hay un esfuerzo en las cuerdas vocales, la graduación del volumen de voz puede ser exagerado o natural, ni demasiado fuerte, ni tan suave, de acuerdo a la situación comunicativa que se desarrolle.

Las no verbales corresponden a la kinestesia que se ocupa de estudiar las sensaciones transmitidas por los movimientos del cuerpo: el contacto visual, la expresión del rostro, los gestos y la posición corporal.

En este sentido las formas no verbales resultan importantes para expresar las actitudes, los silencios, las pausas. De lo contrario “sino contásemos con el lenguaje no verbal, nuestra percepción y conocimiento se verían empobrecidos”. (Shablico, 2018:104). Por ello, se destacan los siguientes rasgos:

El empleo de las manos, es un rasgo del que se puede apoyar el emisor para reforzar un mensaje. Las manos suelen ser sumamente expresivas al momento de hablar, con ellas indicamos el tamaño, forma, distancia o velocidad de los objetos, así como para señalar, negar y dar. El movimiento de los brazos se recomienda mantenerlos a lo largo del cuerpo, sin ocultar las manos en los bolsillos. En general el cuerpo en su mayoría será visto por los receptores, así que es necesario mostrar seguridad y una postura erguida, ya que también el exceso de movimientos corporales puede causar distracción al auditorio.

“El *lenguaje facial* es universal, transmite emociones, sin necesidad de pronunciar palabras” (Sánchez, 1995:26). Pues a través de la cara se puede transmitir una variedad de sentimientos.

La proxémica es un aspecto en la expresión oral ante un auditorio, puesto que describe las distancias medibles entre las personas mientras interactúan. “Es el empleo que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza” (Zebadúa, 2011:83).

De acuerdo a los rasgos anteriores es necesario la búsqueda de medios para ponerlos en práctica, de ahí que se lleven a cabo estrategias que permitan desarrollar e incrementar la expresión oral y que se practiquen en situaciones comunicativas.

Por lo tanto, se plantean una serie de estrategias que involucran aspectos de comunicación verbal y no verbal que se ponen en juego en el escenario de interacciones, como es el aula.

d. Recursos no verbales de la expresión oral

El 55% de un mensaje está integrado por expresiones a través de conductas corporales como la postura, la gestualidad y el contacto visual, el 38% por el tono de voz y el 7% corresponde al contenido del mensaje. De acuerdo a Knapp (1982:16) distingue 7 áreas de conductas no verbales: el movimiento corporal, las características físicas, el comportamiento táctil, el paralenguaje relacionado con los sonidos fisiológicos y emocionales como el llanto, la risa, las pausas, los silencios; la proxémica que implica gestionar los espacios en la interacción social con otras personas, los artefactos y el entorno.

Los actos no verbales varían según el contexto fisiológico, los impone nuestro sistema nervioso y están relacionados con el entorno. Se pueden emplear para ilustrar un mensaje verbal, aunque a veces no se relacionen con el mensaje oral. Se clasifican en cuatro categorías:

- a) Emblemas.- Se relacionan con las manos y cara
- b) Ilustradores.- Aquéllos gestos que van unidos a la comunicación verbal, refuerzan el significado de la información
- c) Reguladores.- Actos no verbales que tienen la función de organizar o dirigir la conversación que se está llevando a cabo entre los interlocutores. Los más habituales son los gestos de asentamiento o de negación que hacemos con la cabeza y que equivalen al sí y al no.
- d) Adaptadores.- Movimientos, gestos o acciones que utilizamos de forma inconsciente para conducir nuestros sentimientos, relacionados con los adaptadores sociales que se originan en las relaciones entre personas como por ejemplo dar la mano; los instrumentales que se vinculan cuando se realiza alguna tarea; los de subsistencia con la existencia de necesidades orgánicas como alimentarse, descansar, etc.

Los factores que se relacionan con el lenguaje no verbal se vinculan con los asociados al comportamiento, entre ellos se encuentra la kinesia y la proxemia. La primera analiza las posturas, los gestos y los movimientos del cuerpo humano. Los gestos tienen que ver con los movimientos de la cara, las manos, los brazos, las piernas, la cabeza y el cuerpo e interviene también el estado de ánimo. Las posturas son más estables que los gestos y pueden darse desde minutos hasta horas. Éstas también refleja el estado emocional de las personas tensas o relajadas, así como las piernas cruzadas, semiabiertas, estiradas; a través de la expresión facial, transmitimos cantidad de información, la boca, los ojos, tienen que ver con la conducta ocular, se utilizan para hacer notar nuestra presencia a los demás, la mirada es un indicador de que estamos escuchando a nuestro interlocutor, así como el tipo de sonrisa desde una sonrisa sencilla que puede ser de baja o de alta intensidad y la sonrisa superior donde sólo se muestran los dientes; el contacto corporal, el establecimiento de una relación física entre 2 o más personas.

La proxémica que es la disciplina que estudia el espacio y la distancia que guardan las personas al comunicarse verbalmente, esto depende del grado de intimidad, el motivo del encuentro, la personalidad, la edad y la cultura.

e. Actividades lingüísticas que contribuyen a desarrollar la expresión oral

a) Refranes.- Esta palabra es de origen francés “refrain” que significa estribillo. Los refranes son dichos populares y anónimos, están estructurados en versos y rima asonante o consonante. Son frecuentes en el habla cotidiana, se suelen calificar por zonas geográficas, lenguas o temáticas. Los refranes se deben a la experiencia de los ancianos o sabios, los cuales han sido transmitidos de generación en generación y constituyen el acervo cultural de un pueblo o de una nación. <https://www.significados.com/refranes/>

b) Trabalenguas.- Surgen desde la época de la antigua Grecia, desde ese entonces se inventaban enigmas, paradojas y juegos de palabras con finalidades educativas. Los trabalenguas son composiciones de palabras o frases utilizadas para dinamizar la pronunciación y la articulación vocal. Son palabras complicadas, donde la rapidez juega un papel fundamental, puesto que cuando se pronuncian con prisa se suele trabar la lengua. Este juego de palabras “se utiliza para que los niños mejoren su dicción y su vocabulario” (Lozano, 2003: 21). Tienen como característica una composición poética, son breves, sujetos a rimas, usan palabras que utilizan las mismas letras y favorecen la fluidez lectora.

c) Frases blancas.- “Son ejercicios que sirven para lograr una entonación apropiada y una interpretación emotiva” (Lozano, 2003:25). Se trata de enunciados que su sentido depende del deseo con el que se diga. Para llevarlas a cabo se selecciona una frase blanca por ejemplo ¿cómo estás? y se cambia la intención cada vez que se repite, puede ser de alegría, tristeza, llanto, miedo etc.

f. Importancia de la escucha en la expresión oral

Uno de los aspectos que involucra la expresión oral es la escucha, una habilidad que no se promueve en el aula, tal vez porque se ve como una acción natural en los

seres humanos y por ello tampoco se realizan actividades particulares para tratar el tema en los programas y menos aún en la planeación del docente.

Sara Melgar (2006) dice que existe una diferencia entre oír y escuchar. Oír es un proceso físico, que puede ser involuntario, mientras que escuchar, es una actitud voluntaria, un proceso mental que requiere ciertas condiciones como la concentración.

Para Pavoni la importancia de la escucha se centra en tres fases. La primera fase es la de pre-escucha, se crean expectativas en el que escucha. La segunda es la de escucha, donde se debe mantener viva la atención y activo el proceso a través de ejercicios y material de apoyo que estimulen la anticipación, la verificación y la memorización de lo que se escucha, y la última fase en la que se verifica la comprensión de lo escuchado y la integración con otras actividades como leer, y escribir.

Nuestra sociedad demanda justicia y participación por parte de cada uno de los mexicanos, por eso es necesario que los niños estén preparados para tomar la palabra y dialogar. Ésta ha de centrarse en la escucha, que permitirá argumentar y hasta refutar una situación inconforme. No obstante, se requiere desarrollar la competencia comunicativa.

g. El rol del docente al promover la expresión oral

Los niños al llegar a la escuela se enfrentan a situaciones académicas donde deben producir e interpretar textos, exposiciones, debates, entre otros. Sin haber preparado el discurso, aparece el uso de muletillas y la falta de coherencia. “Es ahí donde se requiere un uso más formal de los recursos de la lengua” (Calsamiglia, 1999:19).

A su vez, los docentes también se enfrentan a situaciones didácticas cuestionables ¿cómo mejorar la expresión oral de los estudiantes? “si en el aula sólo se hacen simulaciones de situaciones comunicativas y además se carecen de instrumentos didácticos “(Nussbaum, 1991:42).

El docente adecúa los contenidos de las asignaturas, busca formas de interacción en la enseñanza de la lengua y en algunos de los casos hace posible que los niños se expresen.

Evaluar competencias comunicativas en la realidad es complicado y subjetivo a la vez, el docente frente a esta situación determina las formas para evaluar, auxiliándose de las producciones orales y escritas, incluso diseña algún instrumento de evaluación.

Sin embargo hay acciones que el docente puede modificar como lo señala Silvia González, con tan sólo “cambiar el paisaje del aula” disminuir la parte directiva que el docente se atribuye al estar sentado frente al escritorio. El docente es quien debe acercarse a los estudiantes, darles confianza, dejarlos hablar y escuchar. Cuando eso ocurre los niños aprenden a cuestionarse, tomar decisiones y reflexionar.

El rol del docente radica en detectar un problema, identificar el tipo de conflicto, buscar alternativas y resolverlo. Recurre a la interrogación, lanza preguntas, por ende “se genera un vacío, ya que el niño no halla la forma de continuar y para ello el docente brinda herramientas”. (González, 2006:237).

Como señala Calsamiglia (1999) a veces se implementan un sin número de actividades sin saber para que se hacen, eso lleva a la frustración y sentirse impotente. Por ello, se sugiere echar mano de los diferentes tipos de discurso oral y que el docente sea quien proponga sus criterios de evaluación.

La expresión oral viene hacer un eslabón en la vida cotidiana del estudiante, en virtud de ello, es necesario recurrir a la indagación sobre qué es la expresión oral.

h. Estrategias para el desarrollo de la expresión oral

En esta investigación se emplean dos estrategias, principalmente para entender el desarrollo de la expresión oral al interior del aula, la exposición y la conversación.

1) Exposición

La exposición oral es una situación comunicativa, en la cual una persona se dirige a un grupo de oyentes para emitir un discurso sobre un tema determinado o tratar alguna cuestión con cierto orden y rigor. Para una exposición oral, es necesario poseer los conocimientos sobre el tema, ordenar el discurso y exponerlo, de tal manera que sea comprensible para los demás. Lo primero que se requiere es la elección del tema, enseguida la búsqueda de información, reunir los recursos materiales a utilizar y hacer uso de la memoria para recordar el orden que va a seguir.

Fases de preparación:

1. Invención de las ideas. Consiste en buscar información
2. Disposición de las ideas. Se selecciona, se ordena y organiza la información obtenida.
3. Exposición. Precisar los recursos que se van a utilizar, materiales e imágenes para hacer comprensible las ideas.
4. Memoria. Considerar el orden que se va a seguir, las imágenes a utilizar y el momento de hacerlo
5. Actuación. Tener en cuenta las estrategias a utilizar para mantener la atención de los que escuchan: la mirada, la voz, el gesto, el tiempo y la manera de ocupar el espacio (Palou, et al., 2005:46).

Para exponer un tema es necesario elaborar un guion escrito que oriente o proporcione pistas sobre la forma en que se va a desarrollar el discurso, por ejemplo si hay una introducción al iniciar el tema, cómo será el cierre. Por lo que se requiere desarrollar cada una de las competencias que enseguida se enuncian (ver figura 7).

Figura 7. Competencias comunicativas para la exposición oral

Sociolingüística	Estratégica	Discursiva	Lingüística
Adecuación a los intereses y conocimientos del auditorio	Ayudas visuales	Elaboración de un guion escrito	Uso del vocabulario preciso
Distribución del auditorio en el espacio y de los turnos de intervención	Intensidad de la voz Espacio	Selección de la manera de introducir el tema	Corrección lingüística de los conceptos básicos
	Lenguaje no verbal: Pausas y silencios como estrategias para captar la atención	Uso de organizadores del discurso	Claridad en la exposición Uso de interrogantes y exclamaciones

Fuente. Con base en Palou, et al., 2005

2) Conversación en el aula

La conversación en el aula requiere de escucha, lleva implícita la interacción, que exige reflexiones y respuestas.

La conversación es una herramienta privilegiada en la pretensión de transformar el grupo en una comunidad de aprendizaje. Los niños progresan cuando tienen la oportunidad de considerar los problemas de manera conjunta y esta creación de conocimientos se hace a través de sistemas semióticos, donde la lengua ocupa un papel relevante (Palou, et al., 2005:151).

En las conversaciones de aula, el maestro promueve la participación, distribuye el turno, gestiona la información, cuestiona, aclara, replantea. En este caso, la tarea del docente es:

1. Orientar el tema
2. Relacionar las diferentes aportaciones
3. Validar las aportaciones
4. Pedir aclaraciones
5. Focalizar las cuestiones importantes

6. Promover la reflexión
7. Reformular

Para Lomas (2009) la conversación espontánea es una interacción oral, hace posible el trabajo cooperativo, es el motor y aceite que pone en marcha y engrasa las relaciones sociales.

Rasgos de la conversación espontánea.

1. Es dialogal
2. Habla más de una persona a la vez
3. El orden de los turnos de palabra no es fijo, ni se especifica con anterioridad
4. Hay un equilibrio en la duración de los turnos de palabra
5. La duración de una conversación no se especifica previamente
6. Lo que dicen los hablantes no se ha especificado
7. El número de hablantes puede variar
8. El discurso puede ser continuo o discontinuo
9. Existen mecanismos para reparar los errores

Palou y Bosch proponen cuatro competencias para la conversación, una de ellas es la competencia sociolingüística y que se relaciona con la actitud y respeto hacia los demás para escuchar y respetar turnos.

La competencia estratégica está relacionada con el lenguaje no verbal, la intensidad de la voz para captar la atención de los otros con quienes se conversa.

La competencia discursiva está relacionada con la forma en que se genera las intervenciones claras y precisas. La competencia lingüística se vincula con el uso del vocabulario que se emplea (ver figura 8).

Figura 8. Competencias comunicativas para la conversación

Competencia Sociolingüística	Competencia Estratégica	Competencia Discursiva	Competencia Lingüística
Adecuación a los intereses y conocimientos del grupo	Lenguaje no verbal	Intervenciones claras y breves Anotaciones de ideas que se deben refutar	Uso del vocabulario preciso
Representación clara del tema a tratar	Intensidad de la voz	Uso de fórmulas de enlace	Uso de preguntas y exclamaciones para conseguir la palabra de los otros
Actitud de escucha Respeto del turno de palabras	Uso de fórmulas para captar la atención	Cierre de la intervención	

Fuente. Con base en Palou, et al., 2005

En la interacción oral se utiliza “un sistema de signos lingüísticas para el control consciente de la actividad. Ésta emplea el mismo sistema de signos lingüísticos para otras funciones”. (González, et al., 2006:236). Por eso las ideas que se expresan dejan huella en algún lugar. En este sentido, es necesario recurrir a diferentes tipos de texto que permiten plasmar lo verbal como un aspecto de la comunicación.

i. Oralidad y escritura

Parecería que oralidad y escritura están separados, sin embargo comparten elementos en común, provienen de un sistema lingüístico y tienen una finalidad educativa. La oralidad y la escritura a lo largo de la vida lingüística del hablante son interdependientes e influyen entre sí.

La oralidad tiene un carácter universal, aunque la escritura acaba por adquirir mayor influencia con respecto a la expresión oral. Como refiere Calsamiglia:

“El uso oral queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito, donde las creencias sociales determinan que la lengua oral es variada y poco fiable, mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural, proporciona solidez y definición a la propia lengua” (Calsamiglia,1999:22).

Por consiguiente, la institución escolar también da peso a la lengua escrita y en la práctica es el medio lingüístico que exige dar cuenta de los conocimientos adquiridos del estudiante, los cuales quedan asentados por escrito y además con validez pública y oficial.

La oralidad y la escritura al formar parte de un mismo propósito comunicativo son indisolubles y debieran trabajarse a la par, en lo particular se considera que en el proceso de enseñanza- aprendizaje del estudiante ambas son importantes, una le da sentido a la otra. Por este motivo en esta intervención se recurre a la escritura mediante la cual se hace evidente la experiencia del estudiante.

1) Interacción Oral como medio para la escritura

En la interacción oral se emplea un sistema de signos lingüísticos para el control consciente de la actividad, el cual se utiliza para otras funciones como la escritura.

- La expresión oral a la gráfica.
- Comunicación cara a cara con una audiencia remota.
- Sistema de producción dependiente del contexto

“La interacción oral actúa como instrumento de mediación que permite el paso de las funciones de la oralidad a las de la escritura. El habla organiza un nuevo nivel de conducta: la metacognición” (González, et al., 2006: 236).

2) Los textos que surgen de la oralidad

La escritura permite conocer lo que piensan otros, hay un trasfondo que no sólo queda en lo verbal sino que se traslada a un papel para reforzar lo que se ha dicho. Así entonces “el texto como un elemento de comunicación busca también informar, convencer, seducir, entretener y hasta sugerir estados de ánimo” (Kaufman, 2003:22).

En la vida académica, los estudiantes se enfrentan a una necesidad de escribir cantidad de textos, como resúmenes, exposiciones, cuestionarios, narraciones, etc.

En algunos casos les resulta agradable y en otros tantos no; sin embargo, la escuela a veces obstaculiza su progreso.

Los textos de acuerdo a sus características se clasifican en: periodísticos, de información científica, humorísticos, literarios, publicitarios, instruccionales y epistolares. En esta intervención se utilizaron algunos de ellos.

En textos literarios cuento y teatro; en los publicitarios el cartel, descriptivos la invitación, instruccionales el instructivo y epistolares la carta. Estos textos ocupan una categoría de acuerdo a su trama donde hay una combinación de recursos de la lengua, entre las que se destacan la trama narrativa en el caso del *cuento*; la argumentativa en la *carta*; en la conversacional el *guión de teatro* y en la descriptiva el *instructivo* y la *invitación*.

a) La escritura libre.- Se trata de que el niño escriba un texto de manera libre, cuando él desea escribirlo y según el asunto que lo inspira. “Es un interés actualizado, relativo a su vida y a sus vinculaciones con el ambiente” (Freinet,1996: 09). Los niños escriben sus textos libres en casa, en la escuela, cada vez que tengan alguna cosa que contar. Cuando comienza la jornada escolar, los textos libres son leídos por los autores en la clase, mientras tanto otro estudiante escribe en la pizarra el título y el autor. Después se decide cuál de los textos será impreso. “El valor del texto libre, va más allá de las oportunidades ortográficas y gramaticales” (Freinet,1996:11). Es una experiencia que vive el niño, cuando se le invita a juzgar y elegir los textos libres y aunque al principio será seleccionado el texto de un amigo, la elección se hará cada vez más madura, responsable y motivada. Es necesario que se practique con frecuencia y que no se limite a una actividad de tipo tradicional.

b) Guión de exposición.- Para elaborar un guión, se jerarquizan los conceptos o argumentos a través de un esquema, después se distribuyen las ideas centrales que se van a desarrollar en la exposición concentrándolas en diapositivas; se trata de esbozar la estructura del guión: introducción, desarrollo y conclusión. Esto servirá para elaborar el material didáctico y como

apoyo para el discurso en una sucesión de ideas que sea comprensible para los escuchas. Se recomienda también la elaboración de notas mediante el uso de tarjetas, con la finalidad de escribir las fechas, nombres, datos exactos números y definiciones. Es decir, la información que sea importante y que requiere de un esfuerzo de la memoria. En un principio se desarrolla el guión apoyado en las notas sobre el tema, y después se explica lo que se recuerde con el vocabulario y las expresiones que se necesitan practicar, evitando la memorización, pues en una intervención oral no se podrá leer en voz alta ni memorizar textos. (Zebadúa, 2012).

- c) Guión de teatro.-** Es un escrito que contiene una historia para ser representada a través de personajes. Se compone de parlamentos, diálogos, acotaciones y acciones los cuales deben expresarse de forma verbal actuados por los personajes. Se estructura un diálogo entre los participantes de la obra, asignando un espacio y un momento a cada uno. Se ponen en juego diversas emociones, dependiendo la situación que se desea transmitir. Así como las creencias o valoraciones que la misma sociedad crea y el orador a su vez tomará algunas de ellas. Este guión contiene introducción, desarrollo y cierre; especifica quién dice qué donde se detalla cada escena. El guionista será el encargado de decidir qué tan amplio o corto lo quiera hacer y el impacto que quiera plasmar.
- d) Cuento.-** Es un tipo de texto que forma parte de una creación, imaginación y fantasía. Una vez estructurado es una narración de acciones ficticias y breves. Deja una enseñanza al lector, hace uso de las analogías, incluso de la exageración según lo que quiera impactar. Comienza con el inicio, desarrollo, aparece un conflicto o situación, culmina con un final. Ocurre en un tiempo determinado y en un contexto. Los espacios que se crean y se ambientan a través de la onomatopeya y del silencio constituyen también un significado. Al emplear la escritura del cuento con los estudiantes les permite conectar dos mundos uno real y otro ficticio y a su vez lo que han escrito les da la posibilidad para compartirlo de forma oral.

e) Leyenda.- Es una historia que cuenta con personajes y eventos que a menudo son exagerados, ocurren en un lugar y durante un momento específico de la historia. Los personajes suelen ser personas reales o de ficción y en ocasiones no son tal y como se cuentan. Estas características que los ensalza, los eleva a la categoría de héroes, se centra en las personas y sus logros, las acciones de los personajes suelen ser tan únicas que son irrepetibles por cualquier otra persona; el espacio- tiempo donde se desarrolla la historia es conocido, específico y ubicable; se transmiten por tradición, son historias que alguna vez fueron reales total o parcialmente y con el paso del tiempo se fueron cargando de detalles. Estas leyendas corresponden al género narrativo, incluye hechos sobrenaturales, mágicos o fantásticos, que son los que permiten la duda a los más escépticos. Al emplear la leyenda con los estudiantes, es una oportunidad para que se expresen de forma verbal y compartir al interior del aula lo que otros les han contado o ellos han leído.

f) Carta.- La forma de subsistir del hombre ha sido comunicarse con sus semejantes, una de las herramientas que el hombre utilizó desde que era primitivo, fueron los sonidos. Aunque en ese tiempo no existía un papel tal cual, estaban las piedras y las paredes donde se manifestaba. Tampoco había una formalización en un texto como la carta. Conforme transcurrieron los años, la imprenta y otras fuentes tecnológicas superaron ciertas formas de comunicación social.

Hoy en día, el texto viene a ser un encuentro consigo mismo y para con los demás. Estamos rodeados de textos, algunos de ellos se convierten en letras impresas que dejan huella, y dan vida al lector desde su propia perspectiva. “Las cartas pueden construirse con diferentes tramas: Narrativa o argumentativa en torno a las diferentes funciones del lenguaje” (Kaufman, 2003:5). Contienen situaciones, emociones, experimentados por un emisor que percibe al receptor como un destinatario en una situación de comunicación.

Con respecto a la expresión oral, al recurrir a este tipo de texto en el aula es para que el estudiante pueda comunicar alguna idea, argumentándola y a su vez obtener una respuesta en virtud de lo que desea.

- g) Cartel.-** Busca transmitir un mensaje ya sea con o sin fines de lucro, dirigido a un determinado público, destinado a ofrecer información. Hay diferentes tipos de cartel, puede ser publicitario o científico. Se trata de una lámina de papel o cualquier otro material, en el cual se inscribe un mensaje visual que contiene imágenes, textos y otros recursos gráficos. Está conformado por: Título, el cual debe ser llamativo, la frase debe ser corta y clara; el tamaño del dibujo, imagen o ilustración es en función de la estructura y contenido del cartel; el texto se realiza de forma clara y breve sobre las características del servicio o producto; el slogan es la frase del cartel con la cual se consigue transmitir la misma idea de la imagen.
- h) Invitación.-** Es un documento breve en el cual se invita formal o informalmente a una persona para que asista a una actividad o determinado evento. Incluye el nombre de quién invita, el destinatario, el motivo por el que se realiza la invitación, cuándo y dónde; hora, fecha, dirección, datos adicionales e instrucciones.
- i) La receta y el instructivo.-** Estos textos tienen dos partes que se distinguen: “Contiene listas de elementos que se van a usar y la otra, desarrolla las instrucciones”. (Kaufman, 2003:4) Este texto le proporciona elementos básicos al niño para construir desde lo más sencillo hasta lo más complejo. Puede distinguir las instrucciones de manera precisa y breve, aparece un verbo regularmente en infinitivo. En el sentido de la expresión verbal, al formular frases claras le permite construir oraciones concretas, además de la comprensión.

j. Una propuesta para evaluar la expresión oral

La escuela ha evaluado el uso de la lengua a partir del concepto de competencia lingüística; sin embargo, el concepto de competencia comunicativa contiene además, nociones tales como adecuación, adaptación y apropiación. En este sentido la evaluación de la competencia comunicativa oral comprenderá la medida de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes y de su capacidad de uso adecuado (González, et al., 2006).

Es complejo evaluar la expresión oral, por ello González refiere: “recurrir a la escritura de borradores y redactar lo que se va a decir” (González, et al., 2006: 227). Esto permitirá prever el discurso y perfeccionarlo.

Estos borradores implican ya una evaluación, donde el docente verificará si en ese escrito se dijo lo que se quería decir, si produce el efecto deseado en la otra persona, adecuar el texto a quien va dirigido; coherencia, cohesión, puntuación, corrección gramatical, vocabulario, ortografía, recursos de estilo, así como legibilidad, trazado de letras, disposición de espacio, títulos, subtítulos y marcas gráficas.

Lo anterior dará pauta a identificar lo que se conoce como marcas de oralidad; tal es el caso de la ausencia de elementos ideográficos (mayúsculas y títulos), apego al plano fonográfico, es decir la ausencia de signos de puntuación, separación entre palabras, errores ortográficos en la reproducción de sonidos, repetición de palabras, dificultad para separarse del contexto inmediato: nosotros, aquí, ahora. Estos conceptos son interesantes para orientar la didáctica de la escritura, pues estas marcas de oralidad aparecen en las producciones de los estudiantes.

Enseguida se presenta una lista de cotejo y rúbrica que González (2006), propone para realizar la evaluación durante la intervención oral de los estudiantes (ver figuras 9 y 10).

Figura 9. Observaciones y recomendaciones para evaluar una intervención oral

CARACTERÍSTICAS Y CRITERIO		DESEMPEÑO		
Paralingüísticos		Bien	Regular	Deficiente
1.	Habló con volumen adecuado (se escuchaba bien pero no gritaba)			
2.	Pronunciaba claramente las palabras			
3.	La velocidad con la que hablaba era adecuada			
4.	Los gestos eran naturales y acordes con lo que decía			
5.	Los movimientos corporales eran naturales			
Relación con el otro				
1.	No fue demasiado reiterativo			
2.	Fue veraz y dijo cuándo no sabía con certeza algo			
3.	Lo que dijo se relacionaba con su propósito y con la situación			
4.	Fue claro y ordenado en su exposición			
Estrategias				
1.	Especificó cuando sus compañeros mostraron duda			
2.	Cuando le marcaron algún error, corrigió			
3.	Consideró la actitud de los oyentes			
Estructura				
1.	Dijo alguna frase y fue pertinente			
2.	El desarrollo siguió un orden			
3.	Expresó alguna frase de cierre y fue pertinente			

Fuente. Con base en Zebadúa y García, 2012

Figura 10. Rúbrica para evaluar recursos lingüísticos

PUNTAJE	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
Muy bien 10	El volumen fue lo suficientemente alto como para ser escuchado por toda la audiencia; la dicción fue impecable; el tono fue adecuado al énfasis de los contenidos; el ritmo y las pausas mantuvieron vivo el interés; las muletillas fueron prácticamente inexistentes, el vocabulario fue variado y el lenguaje fue el apropiado.
Bien: 9-8	El volumen fue lo suficientemente alto como para ser escuchado por la mayoría de la audiencia; la dicción no fue siempre clara; el tono fue disparejo con respecto a los contenidos expresados; el ritmo y las pausas fueron aceptables; se dieron algunas muletillas, el vocabulario no se distinguió por su riqueza y el lenguaje fue el apropiado.

Fuente. Con base en Zebadúa y García, 2012

Las aportaciones teóricas anteriores permiten dar sustento al objeto de estudio que junto con la propuesta didáctica, Pedagogía por Proyectos que a continuación se presenta, fundamentan esta investigación.

2. Una alternativa, Pedagogía Por Proyectos

En el siguiente apartado se presenta la propuesta didáctica empleada para esta investigación, Pedagogía por Proyectos, su conceptualización, origen y marco teórico.

a. Conceptualización

Pedagogía por Proyectos es una estrategia, donde se despiertan nuevas posibilidades de aprendizaje. Los alcances o limitaciones respecto a los aprendizajes, dependen del dominio que tienen los estudiantes sobre sus actividades: cómo se distribuyen las tareas, cómo se organizan los tiempos y los recursos. Al iniciar el trabajo de pedagogía por proyectos al interior del aula, resulta complicado, pero conforme los chicos se familiarizan rompen sus esquemas anteriores y se involucran de forma participativa.

Pedagogía por Proyectos se ha llevado a cabo en distintos países obteniendo buenos resultados. A continuación se presenta su origen y cómo se va desarrollando.

b. Origen

Josette Jolibert Profesora e investigadora en Didáctica de Lengua materna en Francia, participó en una misión de Cooperación Educativa en diversos congresos. Inicia en Francia con la investigación- acción realizada durante doce años, con un equipo de trabajo y más tarde (1992) un grupo con supervisores del Departamento Valparaíso e Isla de Pascua de Chile, quienes aceptaron el ofrecimiento hecho por Jolibert para que en conjunto con los profesores de aula, supervisores y docentes universitarios pusieran en marcha, el proyecto *formar niños lectores y productores de textos*.

Para ello, se tomaron tres colegios con características y contextos diferentes. La escuela E. 286 Juan Montedónico de Valparaíso de Pre-básica y Básica con una matrícula de 600 estudiantes; el Liceo María Luisa Bombal, ubicado en la parte baja del Cerro Playa ancha con una población de 1400 estudiantes; el Colegio General Velásquez, de Puchuncavi, con una matrícula de 700. Las tres escuelas atienden a estudiantes que provienen de poblaciones periféricas deprivadas económicas y culturalmente, con un nivel socioeconómico baja y medio.

Esta investigación-acción sobre la lectura/ escritura fue compleja; sin embargo, la propuesta dio prioridad a una vida cooperativa, los docentes y formadores se transformaron en sujetos de investigación-acción. Se concibieron otras formas de enseñanza- aprendizaje, tanto de la lectura como de la producción de escritos.

En estos años recientes, Pedagogía por Proyectos se ha instalado en diferentes lugares de la República Mexicana, tales como Oaxaca, el Estado de México, CDMX, entre otras, promovida por la Red del Lenguaje, Nodo Red Metropolitana del lenguaje y la Universidad Pedagógica Nacional.

La propuesta comprende un marco teórico que contiene 6 aspectos, los cuales se describen a continuación.

c. Marco Teórico de la propuesta

El marco teórico de referencia que sustenta la propuesta se basa en una concepción del aprendizaje, una concepción del escrito y una concepción de la lectura y la producción de textos escritos que de acuerdo con Jolibert, et al., (2009) se encuentran en siete referentes:

- *Una concepción constructivista (auto- y socio) del aprendizaje y la enseñanza*

Los aportes de las teorías constructivistas del aprendizaje: Piaget, Vygotski, Ausubel, Feuerstein coinciden en que el aprendizaje es determinante en la construcción de un saber operativo. Es decir, que una persona adquiere un aprendizaje significativo en la medida en que se apropia de él. Para Piaget la enseñanza consiste en plantear problemas, y sean los niños quienes reconstruyan.

Para Vygotski se aprende sobre una base lingüística y racional con el apoyo de un docente en un contexto cultural (Álvarez, 2003:178).

- *La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.*

Desde la postura constructivista, el sujeto al actuar sobre el objeto lo transforma y lo reestructura a través de sus propios referentes.

Feuerstein (2012), señala que los niños con bajos rendimientos escolares también están abiertos al cambio y a la modificación, pues todo ser humano es modificable.

Los niños aprenden en el momento de hacer, dialogar, interactuar entre sí, ya que el profesor se convierte en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje.

- *Una concepción cognitivista del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto- y socio-) en los aprendizajes.*

Desde la postura de Piaget (en Álvarez, 2003) el estudiante es constructor activo de su propio conocimiento. En tanto que para Vygotski el estudiante es concebido como un ser social protagonista de la múltiples interacciones sociales en que se involucra a

lo largo de su vida. Considera que el aprendizaje es un proceso interactivo, mismo que influye en los procesos de desarrollo.

En el aula se trata de facilitar la reflexión individual y/o grupal de los estudiantes para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes.

- *Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación.*

El lenguaje se construye mediante el intercambio y con la comunicación de múltiples interlocutores. Cabe resaltar que respecto al lenguaje oral, éste también implica aprender a escuchar al otro (Jolibert, et al., 2009).

- *Una concepción del escrito y de su unidad fundamental, el texto basado en las dimensiones de la lingüística textual.*

Casanny (2002), opina que para comprender mejor qué factores entran en juego en la actividad lingüística, es útil tener presente un modelo de comunicación. Pues a través de ellos los docentes tienen referencias de cómo orientar las interacciones comunicativas y habilidades que hay que trabajar en clase.

- *Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión: funcional y ficcional.*

El aprendizaje es activo, interactivo y reflexivo. Se pueden cambiar las concepciones en la medida que se construye, comprende el acercamiento con diferentes tipos de textos, desde aquéllos que van dirigidos hacia un destinatario en particular o hacia una población en general.

- *Una concepción de la lectura y de la escritura en tanto procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.*

Las interacciones con textos escritos resultan significativos para los estudiantes siempre y cuando se deriven de sus intereses y surja como una propia necesidad. Están presentes el lector y el productor, el primero busca información y referentes

para poder comprender el texto. El productor elabora el texto y busca que sea entendible para el lector.

Enseguida se presentan siete ejes didácticos convergentes que orientan la estrategia pedagógica, que permiten el desarrollo de los proyectos, mediante la intervención e interacción de los estudiantes.

d. Ejes Didácticos convergentes

Los ejes didácticos son generadores de ideas que permiten trabajar en el aula tanto en lectura como escritura (Jolibert, et al.,2009).

-Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. Cada uno de los participantes contribuye en las tareas, incorpora tiempos, espacios y recursos. Los aprendizajes por construir se convierten en un asunto de todos. El clima afectivo que se desarrolla durante el proyecto aporta el trabajo en común, el ser solidario y tolerante.

-Inventar estrategias de enseñanza/ aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista. Los niños se involucran en las tareas y dialogan con los demás. Los estudiantes aprenden cuando los adultos, docentes o padres toman en cuenta sus competencias, sus deseos y necesidades presentes.

-Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Los niños se enfrentan desde los primeros años a diferentes tipos de texto que no son propiamente escolares, pero que funcionan en situaciones reales de expresión y de comunicación.

-Construir una representación clara del leer/ escribir. En función de las competencias y la interacción con los demás se puede desarrollar tanto la lectura como la escritura. Se trata de incluir lo que se ha identificado como indicios, en cualquier nivel, sílabas incluidas, el sentido del texto en su conjunto. Aprender a leer/ escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo. De activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales.

-Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. Los estudiantes escriben sus propios textos, pero cada tipo de relato se escribe de manera diferente.

-Hacer que los niños practiquen -estimulando en ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos los resultados. Los aprendizajes que están en vías de construirse se ven reforzados mediante la reflexión del propio niño. Facilitar la reflexión individual y/o colectiva para que ellos se den cuenta ¿qué es lo que aprendieron? ¿cómo lo consiguieron?

-Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas que permitan reactivar el aprendizaje. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación identifican qué aprendieron y qué les faltó por aprender. Estas formas de evaluación permiten la reflexión metacognitiva y se incorporan al proceso de aprendizaje. Son herramientas que permiten vivificar el aprendizaje y se hace posible debido al rol del docente, quien se transforma en mediador y facilitador de aprendizajes. Sin embargo, aunque no se ha escrito sobre la expresión oral, en la propuesta de Pedagogía por proyectos está presente. Adquiere importancia al desarrollar los proyectos, puesto que los niños proponen, argumentan, discuten en todo momento o a lo largo del trabajo por Proyectos.

e. La Expresión Oral en Pedagogía por Proyectos

Desde Pedagogía por Proyectos, la Expresión Oral se visualiza como una herramienta para llevar a cabo el trabajo por proyectos, a partir de las propuestas que los mismos niños se plantean, hay constancia en la intervención oral: qué quieren hacer, por qué, para qué, cómo lo van hacer.

Durante la realización de los proyectos están presentes las negociaciones y la toma de acuerdos, al distribuirse las tareas, al decidir quiénes lo hacen y de qué forma.

La expresión oral es permanente, ya que al lanzar la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos...? Surgen diversidad de propuestas, ante las que requiere del intercambio de ideas y de argumentos, es necesario la toma decisiones que resultan

de una negociación y de un consenso. Los estudiantes llegan a un común acuerdo y establecen qué van a hacer; por ello, defienden sus propuestas y argumentan porque sería importante determinado proyecto que se registra en un contrato colectivo e individual.

En este sentido, la comunicación oral adquiere relevancia fundamental, ya que al desarrollar proyectos los estudiantes proponen, discuten, argumentan, relacionan, cotejan antes de poner en marcha las acciones que se llevarán a cabo. Se alternan los roles de quien habla y quien escucha, así como las relaciones sociales que se establecen entre estudiantes y profesor. De ahí que se genere un ambiente físico pertinente, donde puedan mirarse frente a frente, donde se sientan seguros de expresar lo que piensan, lo que sienten.

Cualquier actividad que realicen los niños con su profesor, permite que se organicen, se den reglas de convivencia, administren su espacio, su tiempo, sus recursos; discutan, argumenten, critiquen, decidan juntos y se responsabilicen. Se asignan roles: moderador, relator, encargado, los cuales son rotativos y contribuyen a la formación de los niños, así como a un buen ambiente.

Se aprende vida cooperativa, los estudiantes se organizan, participan en las decisiones, se plantean los conflictos, establecen sus normas y mejoran su convivencia.

En Pedagogía por Proyectos la evaluación se realiza al inicio, durante y al final del proyecto, donde se identifican los alcances y limitaciones de sus proyectos, lo que orienta hacia la metacognición que implica reflexionar sobre qué se les dificultó hacer, qué aprendieron y qué faltó por aprender. Esto es, expresar ante los demás y al compartirse se genera una retroalimentación tanto de manera individual como de manera colectiva.

Para poder realizar el trabajo desde Pedagogía Por Proyectos, se propone iniciar por la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, que permita a los estudiantes junto con el o la docente construir un clima de confianza y respeto en el que todas las propuestas sean escuchadas.

f. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

De acuerdo a la propuesta de Jolibert y sus colaboradores, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son diversas acciones que orientan el trabajo hacia Pedagogía por Proyectos y que se adecuan en función del contexto escolar, de los recursos y necesidades. Se trata de mantenerlas a lo largo del trabajo con Pedagogía por Proyectos. Estas condiciones contemplan: la reorganización del mobiliario del salón de clases, los rincones, la utilización de las paredes, biblioteca del aula y el trabajo por proyectos.

1) Reorganización del mobiliario del salón de clases

Las autoras de la propuesta de Pedagogía por Proyectos proponen opciones para la organización de mesas y sillas del aula, de tal forma que exista libertad de movimiento y que haya comunicación, esto permite optimizar las condiciones favorables para los aprendizajes.

Las mesas pueden agruparse de dos, tres o seis; en U, en semicírculo, o en V; por equipos, de un lado del pasillo, etc, como las actividades y las necesidades del grupo las requieran. Se puede disponer del mobiliario de acuerdo al espacio y así permitir la interacción, mirarse a la cara e identificar el lenguaje no verbal.

2) Rincones

Los rincones surgen desde la Pedagogía Freinet, esta propuesta recupera el rescate de espacios donde los niños puedan realizar libremente sus actividades.

- Rincón de la casa: Los niños pequeños eligen los roles que desean representar, la mamá, el papá, etcétera.
- Rincón del almacén: Un lugar donde los niños juegan a vender, comprar productos.
- Rincón de la biblioteca: En este rincón los niños aprenden a interrogar, manipular los libros, contar y dramatizar cuentos y fábulas.
- Rincón del buzón: Los niños colocan sus cartas, notas e inquietudes.
- Rincón de las ciencias: Elaboran y exponen las actividades desarrolladas por el grupo.

- Rincón de los juegos matemáticos: los niños recopilan y organizan diferentes materiales de juegos.
- Rincón de la noticia: Es el lugar donde los niños recopilan, producen y publican las noticias para el Diario mural de la clase o de la escuela.
Una vez terminado el horario dispuesto para trabajar en los rincones, se realiza una presentación en la cual cada niño participa, entrega y expone su experiencia.

La posibilidad de crear rincones queda abierta a las necesidades e intereses de los niños y de los proyectos trabajados.

3) Utilización de las paredes

La propuesta es que las paredes se utilicen para dar a conocer las producciones de los niños, sin necesidad de seleccionar “los mejores” los cuales están en constante transformación y renovación. Se clasifica en: textos funcionales de la vida escolar cotidiana, informaciones que llegan regularmente al curso, textos producidos por los estudiantes, la pared de la metacognición, textos para la comunidad, entre otras, o los que los niños y la docente considera pertinente. En ella se colocan:

- *Textos funcionales de la vida escolar cotidiana*

Son aquéllas herramientas que sirven para organizarse en el aula, están relacionadas con los textos que se utilizan diariamente y que son funcionales para el grupo, entre ellas el cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos anuales, mensuales, semanales. Otros textos que también permiten a los niños ubicarse en el tiempo como el uso del calendario, así como el reloj. Los niños se apropian del sentido del tiempo y lo manejan de forma autónoma en vez de depender de las consignas de adultos.

- *Informaciones que llegan regularmente al curso*

Son aquellos medios que permiten llevar un control y comunicación al interior del grupo por ejemplo alguna nota informativa, o documento importante que se requiera publicar: correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, noticias, diario

mural. Con la intención de que tengan acercamiento a textos de diversa índole, incluso textos para la comunidad, donde se difunde alguna producción, se informa sobre alguna actividad, se invita algún acontecimiento.

- *La pared de la metacognición*

Tiene relación con las herramientas que el grupo elabora como los textos que producen los niños y que surgen en la vida diaria del aula a fin de que los tengan a la mano, desde una historieta, un poema; otros son los textos funcionales que organizan la vida del grupo desde un diario semanal, mensual y el cuadro de asistencia donde ellos mismos registran, el cuadro de responsabilidades para que los estudiantes recurran a éste y recuerden sus tareas; un diario mural como el espacio de noticias, chistes, recetas, ellos seleccionan la información que quieren poner en el mural, algunos más como los textos ligados a los aprendizajes, estos son diferentes tipos de silueta o herramientas creadas para el trabajo por proyectos.

Los niños adquieren autonomía respecto al mundo textual de la sala o salón de clase y de su entorno. Por eso, con el objeto de que los niños tengan a la vista todos los textos surgidos se hace referencia a una sala textualizada que comprende: biblioteca de aula y textos para comunicarse con la comunidad.

4) Biblioteca del aula

La biblioteca de aula requiere no sólo de un espacio propio, sino de la atención permanente por parte de los estudiantes y del profesor para organizarla y para hacer uso de ella.

Ante el hecho de ambientar de forma diferente el aula se opta por una pedagogía por Proyectos que dé sentido a la actividad escolar un espacio donde se puedan compartir historias.

g. El trabajo por Proyectos

Optar por una Pedagogía por Proyectos adquiere un significado para los niños, ellos toman decisiones, realizan un trabajo cooperativo, mejoran sus relaciones como grupo, toman sus propias decisiones. Así el docente se convierte en una persona facilitadora del aprendizaje.

El trabajo por Proyectos posibilita que “los niños en la interacción con sus pares, con la maestra y con las personas del entorno institucional, adquieran un sentido de la vida escolar, al realizar propuestas, aprender a resolver conflictos, al construir relaciones y tareas cada vez más complejas” (Pulido, et al., 2009).

Como elementos indispensables para el trabajo por Proyectos está la vida cooperativa, el que los niños administren su entorno, el trabajo del docente y los estudiantes para construir el aprendizaje. Cuando el estudiante toma iniciativa para elaborar un proyecto en común, permite “que viva sus estrategias de aprendizaje autónomas y su inserción en un grupo” (Jolibert, 2009). Cualquier actividad que los niños lleven a cabo con su profesor se desarrolla cooperativamente, se organizan, se dan reglas de convivencia, administran su espacio, su tiempo, sus recursos, argumentan, critican, comentan, deciden juntos. Los roles que se juegan son importantes, un estudiante puede ser participante, moderador, encargado u organizado. El profesor busca que los estudiantes se conozcan entre sí, que participen en la organización, se repartan las tareas, y se evalúen.

Para la organización de un proyecto en la práctica del salón de clases se puede optar por uno a largo plazo, anual, mensual o semanal. Un proyecto es “un trabajo educativo de 3 o más semanas de duración, que implica una participación fuerte de los niños y niñas, en su planteamiento, en su diseño y en su seguimiento” (LaCueva, 2004:181).

h. Distintos tipos de proyectos en uno, el Proyecto Colectivo

En el trabajo por proyectos pueden implementarse proyectos de convivencias, visitas, exposiciones, de estudios, investigaciones. Aunque quienes realizan la propuesta de Pedagogía por Proyectos no lo enuncian de esta manera, se puede identificar que existe una clasificación de los proyectos según su duración o por su uso y aprendizaje del lenguaje.

-Por la duración. El profesor solicita a los niños mediante una lluvia de ideas, que propongan proyectos que quisieran realizar durante el año, a estos se les llama *Proyectos anuales*, el profesor también aporta ideas. Pueden ser desde *Proyectos semanales o mensuales*, estos se extraen del proyecto anual, o surgen según las necesidades del curso. Existen también proyectos a *corto plazo, que se dan a partir de las conversaciones* entre estudiantes y profesores, en las cuales se expresan y se escuchan intereses y necesidades del momento.

-Por su uso y aprendizaje del lenguaje: Cualquier proyecto comprende distintos tipos de uso tanto en comunicación oral como en lectura y producción.

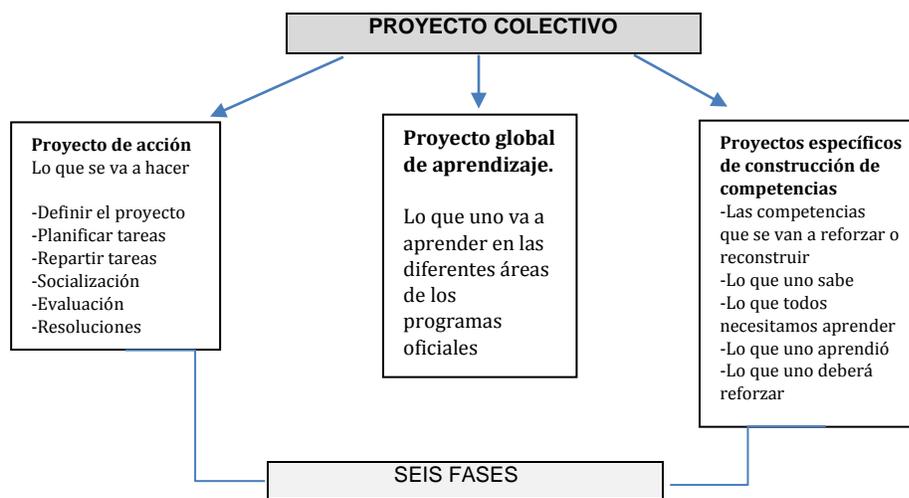
En Pedagogía Por Proyectos se plantea un Proyecto Colectivo el cual es un conjunto de acciones que surgen desde el momento en que se dirige la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos durante...(N cantidad de tiempo)?

Entonces empiezan a surgir los intereses de los estudiantes y proponen sus ideas.

Este proyecto permite orientar las acciones que se realizarán durante el ciclo escolar y valorar si es posible o no llevarse a cabo.

De este proyecto se derivan tres: el proyecto de acción, el global de aprendizaje y el de construcción de competencias que en el conjunto de seis fases los tres se llevan a cabo (ver figura 11).

Figura 11. Esquema del Proyecto Colectivo



El Proyecto Colectivo se lleva a cabo en la Fase I, el cual se construye entre el docente y los estudiantes, el Proyecto global de aprendizaje se realiza en la Fase II entre estudiantes y docente, así como el Proyecto específico de Competencias que se construye por el docente. El contrato individual se elabora también en la segunda fase por los estudiantes. Aunque cada Proyecto comienza en una fase determinada, en conjunto transitan a lo largo de las seis fases. Enseguida se explica en qué consiste cada una de ellas.

Fase I Definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y de los roles.

El proyecto de acción, es un proyecto de actividades complejas, orientado hacia un objetivo, puede ser una visita, una exposición, un espectáculo. Estos proyectos son proveedores de situaciones de aprendizaje y generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales. De ahí que cualquier proyecto de acción contribuya a la construcción de competencias.

Tanto el docente como los estudiantes deciden en conjunto los progresos por realizar, en función de las necesidades y del programa del año, así cada uno asume un compromiso.

Primero se formula el objetivo que se quiere hacer, se definen las tareas a realizar, quiénes serán los responsables, se elabora un calendario: cuándo se llevaran a cabo, se identifican los recursos humanos y materiales.

En este sentido el rol del estudiante es que dé su opinión, argumente y defienda sus propuestas, participe al tomar decisiones, defina tareas de manera individual y grupal.

Una de las tareas del docente es permitir que los niños tomen las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes. Se encarga de que las estrategias pedagógicas sean coherentes durante todo el año. Así como estimular las propuestas de los niños, en la argumentación y en el intercambio, considere los alcances y limitaciones, ayude a tomar decisiones, dé su opinión, tome nota de lo que van diciendo los niños y defina con ellos los contratos de actividades personales. Para la realización de este proyecto se emplea una herramienta para planificar un proyecto de acción (ver figura 12).

Figura 12. Esquema del Proyecto de acción

NOMBRE DEL PROYECTO: _____				
Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas Recursos	Material necesario

Fuente. Con base en Jolibert y Sraiki, 2009

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

Se lleva a cabo la elaboración del proyecto global de aprendizaje junto con los niños y del Proyecto específico de construcción de competencias; se identifican las competencias comunes a construir, se establecen los contratos de aprendizaje individuales.

En esta fase en el Proyecto global de aprendizaje se hace la vinculación de las propuestas de los estudiantes, en correspondencia con las de los programas oficiales y la relación con las asignaturas (ver figura 13).

Figura 13. Esquema del Proyecto global de aprendizaje

Proyecto global de aprendizaje	
Nombre del proyecto: _____	
¿Qué podemos aprender en las diferentes asignaturas?	
Español	
Matemáticas	
Ciencias	
Historia	
Geografía	
Formación Cívica	
Educación Artística	
Educación Física	

Fuente. Con base en Jolibert y Sraiki, 2009

Respecto al proyecto de construcción de competencias, se elaboran en función de lo que se proponga en el proyecto de acción. Estas competencias se desarrollan a medida que avanza el proyecto; no obstante, varían en cada estudiante, permiten enriquecer y nutrir el trabajo que se está llevando a cabo.

Los proyectos se elaboran sucesivamente, de acuerdo a las prioridades de aprendizajes. Lo importante es dar oportunidad a los niños, que tengan el proyecto de aprender. Las competencias a construir son puntuales y se explicitan con los años, siguen precisándose a medida que se desarrolla el proyecto.

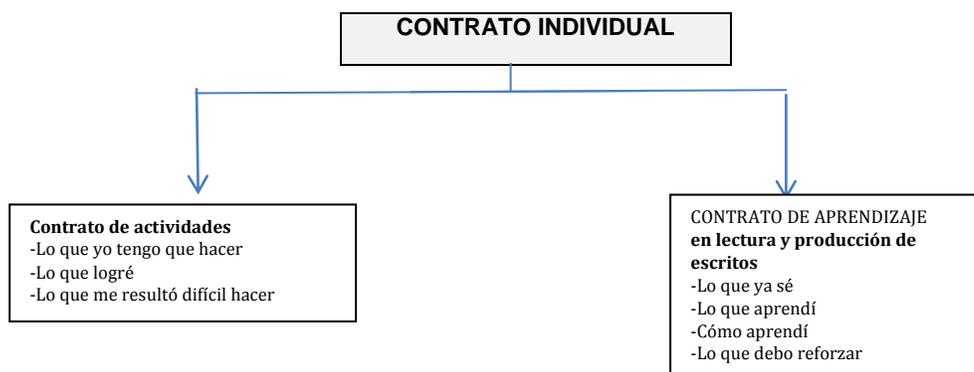
Le compete al estudiante involucrarse en la participación, definir cuáles son sus necesidades de aprendizaje y las tareas a realizar. Elabora junto con el docente y sus compañeros el contenido de su contrato individual.

El profesor define junto con los estudiantes, los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir en función de las necesidades del propio proyecto, de las posibilidades de los niños y de los programas oficiales. También se encarga de definir en cada grupo el contenido del contrato individual.

El contrato individual es un acuerdo por escrito, un puente entre el estudiante y el docente. Donde se escriben los compromisos que cada uno asumirá. Se divide en dos partes: el contrato de actividades y el contrato de aprendizaje en lectura y

producción de escritos. En las actividades se escribe lo que hay que hacer, posteriormente lo que se logró y lo que resultó complicado. En los aprendizajes, lo que ya se sabe y después se escribirá lo que se aprendió, cómo se aprendió y qué se debe reforzar (ver figura 14).

Figura 14. Esquema del contrato individual



Fuente. Con base en Jolibert y Sraïiki, 2009

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

En esta fase se puede identificar qué es lo que se ha realizado y en qué punto se encuentran del proyecto. El estudiante se encarga de reunir el material, organizar con sus compañeros el trabajo del grupo, ayudar a resolver los conflictos, a leer y producir los textos para el proyecto participando en la reflexión, se esfuerza por formular los obstáculos, busca soluciones, ayuda a los demás grupos, respeta los plazos previstos.

El docente ayuda a organizar el trabajo de cada grupo, a resolver los conflictos, organizar las actividades metacognitiva y metalingüística, verifica que se cumplan las tareas, ayuda a esclarecer los problemas encontrados, a superar los obstáculos, a regular los proyectos y los contratos.

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

Se puede hacer de diferentes formas: presentación oral, exposiciones, recopilación de cuentos, montaje fotográfico, etc. Se prepara las condiciones materiales de la

socialización del proyecto, organización de tiempos y espacios. Se presenta a los demás y se comparte el producto del trabajo.

El estudiante prepara con sus compañeros desde los documentos, el material, la organización del espacio, el reparto de roles; presenta a los demás el producto pensando hacia quien va dirigido, escucha y recibe el trabajo de los demás.

Por su parte, el docente supervisa la organización de la puesta en común: espacio, material, presentación, apoya de manera afectiva para limitar la inseguridad y disipa las dudas.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes.

Comparan los objetivos alcanzados con los esperados, así como una síntesis de lo que ha funcionado y de lo que no, se identifican los factores que han obstaculizado el éxito o los logros y se toman opciones para mejorar los proyectos siguientes.

El rol del estudiante radica en evaluar su propia participación mediante el contrato de actividades personales, participa en la reflexión evaluativa del curso, pondera y da su opinión, argumenta, escucha, toma en cuenta las opiniones de los demás, hace propuestas para mejorar en los siguientes proyectos y registra.

En esta fase el rol del docente consiste en dirigir la sesión de evaluación, elaborar con los niños las pistas de reflexión, ayuda a clasificar lo que se ha obtenido, promueve la reflexión sobre lo que se ha de mejorar, toma nota de las resoluciones tomadas.

Fase VI Evaluación Colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

Esta evaluación se hace tanto colectiva como individualmente, qué se ha aprendido y cómo se ha aprendido, sobre lo que se debe reforzar y cómo se va hacer. Se pueden implementar actividades de refuerzo.

El estudiante realiza individual o grupal una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes, propone síntesis, agrega herramientas de referencia, define sus necesidades para darle continuidad a sus aprendizajes o reforzarlos.

El docente identifica los aprendizajes construidos o por construir, estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido, ayuda a definir las necesidades, individuales o colectivas para reforzar los aprendizajes.

La evaluación de las competencias construidas o que se están construyendo son objeto de una reflexión metacognitiva realizada junto con los niños, tanto a nivel individual como colectivo.

La Expresión Oral se apoya de las prácticas de lenguaje como es la lectura y la escritura, en este sentido Pedagogía por Proyectos tiene dos estrategias para atender estas prácticas: interrogación de textos y módulo de escritura. En conjunto se visualizan como la comprensión y producción de textos.

i. Estrategias para la resolución de conflictos en lectura y escritura

Las estrategias que se llevan a cabo tanto en lectura como en escritura se construyen a partir de las necesidades de los proyectos que surgen durante el ciclo escolar y en cada una de ellas el docente y el estudiante asumen diferentes roles en tres momentos que enseguida se detallan.

1) Interrogación de textos

El encuentro con un texto es una situación- problema, el estudiante al no disponer de los medios para actuar, tanto cultural, lingüística, cultural y cognitivamente se enfrenta a ese conflicto. La responsabilidad compartida, la confianza, impulsa a cada niño a elaborar y apropiarse de los instrumentos intelectuales necesarios para la producción o comprensión de un texto.

“El acto de socializar el hábito de la lectura permite la escucha de todas las voces” (Calandra,2004:14). La interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño, porque requiere una actividad cognitiva que se vincule a su realidad, en este caso un proyecto de aprendizaje. Costa de 3 fases: *Preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto, sistematización metacognitiva y metalingüística.*

Preparación para el encuentro. Cada investigación es una ocasión para reactivar los conocimientos. El estudiante considera qué debe hacer y cómo lo va hacer, así como la expectativa de lo que va aprender y cómo va aprenderlo. Al enfrentarse al texto, lo primero será relacionar una situación con una experiencia anterior y con sus saberes para la organización del texto.

Lo que le corresponde al docente es aclarar la actividad, precisar los desafíos ya sea colectivos o individuales que se plantearon en el proyecto de aprendizaje, facilitar el compromiso de los estudiantes en la actividad, es decir sobre la organización del texto. A su vez, el estudiante moviliza sus conocimientos anteriores con el tema, con el texto, con las estrategias, planifica la tarea individual y colectiva. Participa en la definición de los desafíos, se fija criterios de éxito y logros, mide el desfase entre lo que sabe y los objetivos de aprendizaje.

Construcción de la comprensión del texto: Inicia desde una lectura individual silenciosa, es individual para no privar a los niños de esa relación que tenga frente al texto que está descubriendo. Se desarrolla en un clima silencioso, donde cada niño con sus propios recursos busca comprender el sentido del texto, comunican lo que descubren. Enseguida se da la negociación y colaboración de significaciones parciales.

Los estudiantes identifican palabras desconocidas y buscan entender palabras con sus referentes ¿por qué dices esto? ¿dónde has visto? Se desarrolla una pedagogía del regalo, es responsabilidad del docente, saber hasta dónde pueden llegar los estudiantes y que regalos hacer, desde una palabra, una pregunta, una estrategia. Esto se hace con la finalidad de que los niños puedan enfrentar cualquier texto en su

globalidad. Los niños elaboran una representación completa del sentido del texto ya sea releer el texto o que el docente haga una lectura oral.

El docente involucra a los estudiantes en el diálogo cognitivo, se apoya en las interacciones y los errores los utiliza en elementos de análisis. El estudiante toma nota de las ocurrencias, moviliza herramientas intelectuales: comparar, deducir, categorizar, inferir; integra las informaciones, reconstruye de manera progresiva el texto. Cada estudiante analiza y verifica las etapas de su propio recorrido y de la realización de la tarea, verifica sus logros y dificultades, toma las decisiones, controla la propia actividad y ejerce formas de aprender.

Sistematización metacognitiva y metalingüística. Permite hacer una recapitulación sobre ¿qué aprendí hoy? ¿qué estrategias descubrí? ¿con qué obstáculos tropecé? ¿qué ayudó a superarlo? Enseguida se elaboran las herramientas de sistematización como una silueta para un tipo de texto, cuadros recapitulativos, ficheros de conjugación, diccionario ortográfico. Así como el cuaderno de textos que desempeña el rol de memoria colectiva donde pueden consultar diferentes tipos de textos convertidos en herramientas para leer o escribir.

Estas herramientas tienen como característica que se construyen por los propios niños, no surgen de un acto de improvisación, ayudan a comprender y producir textos, pueden modificarse o afinarse. Se colocan en las paredes para que puedan consultarse las veces que sea necesario.

El docente promueve la evaluación y metacognición al recapitular y explicar, prevé las actividades de refuerzo según las necesidades. A su vez, el estudiante evalúa su propia actividad de aprendizaje y la de otros, a través de su experiencia puntualiza sus aprendizajes nuevos, dificultades, procedimientos y conserva la huella de aprendizajes significativos. Mide los progresos realizados, los aprendizajes que se tienen que reforzar; opina sobre la calidad de su recorrido, hace una síntesis de sus competencias al término de la actividad.

2) Módulo de escritura

Se plantea como “la resolución de problemas que enfrenta el estudiante a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos de toda naturaleza que encuentra” (Jolibert, 2009: 127). Contiene tres partes: *Preparación para la producción del texto, gestión de la producción del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.*

Preparación para la producción del texto. Permite a los estudiantes representar el escrito a quién se dirige, con qué fin, que se quiere decir. Da cuenta de la situación de la comunicación escrita: emisor, destinatario, objetivo del escrito, desafío de la producción y contenido del texto a producir. Se trata de poner en juego las habilidades necesarias para la producción de un texto, relacionar una nueva situación con la experiencia anterior.

El docente recuerda los desafíos colectivos y/o individuales, facilita la intervención de los estudiantes, haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido a producir. El estudiante se encarga de movilizar sus conocimientos anteriores y relacionarlos con el tema y el texto.

Gestión de la producción de un texto. Escribir no es tarea fácil es un proceso complejo que articula las representaciones, la memoria, la afectividad y lo imaginario. De modo que, se hace una primera escritura individual, lo cual implica poner en práctica lo que ya se sabe hacer. Los diversos momentos de escritura y reescritura son inicialmente individuales, aquí el docente puede identificar cuáles son las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sus logros, los obstáculos y las competencias que se han encontrado. De ahí que se conservan esas huellas que permiten identificar lo que ya se sabe y se sabe hacer; además, lo que se aprenderá para producir el texto deseado. Enseguida se procede a la revisión del texto, reescritura, relectura, control regular de lo que se está produciendo y cómo ha avanzado.

La producción individual en la escritura favorece una profundización del trabajo de los procesos mentales, permite organizar la puesta en texto darle una categoría, una jerarquía y relación. La continuidad en la elaboración del texto da pauta a una reescritura parcial que se centra en un nivel de análisis o en un fragmento de texto, de introducir información nueva o suprimir elementos que no sean necesarios, de tal manera que produzca un efecto sobre el texto y en el futuro lector. Cualquier texto que sea, es necesario sacarle provecho; esto es, cómo se presenta, cómo funciona, cómo se fabrica, en cuanto su organización cuál es tema a tratar, la relación con el destinatario, tiempos verbales, el vocabulario específico. Cómo están diseñadas o retomadas las ideas, cómo se entrelazan las frases, los párrafos.

La producción final tiene dos tiempos: la *maqueta* y la *obra maestra*. La *maqueta* es el estado de las reescrituras, en la cual se hace la última limpieza ortográfica. La *obra maestra*, implica evitar las escrituras terminadas colectivas, es la producción final individual lista para que se entregue al destinatario, se envía, se distribuye, se pega como cartel, encuentra su lugar en una antología, se deposita en una biblioteca, se ubica en un clasificador.

El docente guía los procesos de producción del texto: jerarquizar y asociar información, se apoya en las interacciones para transformar los errores en elementos de análisis, incita a los estudiantes al diálogo cognitivo, selecciona con rigor los apoyos de la reflexión, permite que se compartan conocimientos.

El estudiante manifiesta una estrategia personal de producir textos, moviliza herramientas intelectuales: compara, deduce, infiere, señala las circunstancias de los indicios estructurales, integra información, elabora de manera progresiva el texto.

Sistematización metacognitiva y metalingüística. Permite hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido sobre las estrategias utilizadas, los procesos mentales de los productores, los objetos encontrados, el tipo de escrito y su funcionamiento. Cada estudiante hace su balance personal sobre lo que aprendió, qué características lingüísticas descubrió, a qué obstáculos se enfrentó, cómo los superó. Elaboran un conjunto de herramientas que podrán servir de referencia para la producción y la

comprensión de otros textos, puede ser una silueta para un tipo de texto, esquemas narrativos, cuadros recapitulativos de conectores o sustitutos, como se recapitula el léxico de los campos semánticos. Esto permitirá al docente conocer mejor a los estudiantes a través de las diferentes actividades diferenciadas y personalizadas, de refuerzo. Así cada vez que los estudiantes se enfrenten a momentos de escribir, podrán transferir, profundizar o completar sus aprendizajes.

El docente suscita la evaluación y la metacognición al recapitular lo que han hecho, prevé las actividades de refuerzo ya sea individuales o colectivas. El estudiante evalúa su actividad de aprendizaje y la de otros, formaliza la adquisición de experiencia: puntos de aprendizaje, dificultades, conserva la huella de los aprendizajes significativos.

En conjunto la interrogación de textos y la escritura conllevan hacia la producción de textos que los estudiantes construyen. “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje” (Zuleta, 2005:116). Esto quiere decir que la pregunta debe acompañar al ser humano durante toda su vida.

Pedagogía Por proyectos hace referencia a siete niveles de conceptos lingüísticos que contribuyen en la comprensión y producción de textos. A continuación se abordan cada uno de ellos.

j. Niveles de Conceptos Lingüísticos para la comprensión y producción de textos

Los niveles lingüísticos comprende 7 categorías de informaciones que contiene un texto al leer o al producir a partir de sus estructuras lingüísticas: contexto situacional, contexto cultural, tipo de escrito al que pertenece y su función, lógica de su organización de conjunto, coherencia del discurso y cohesión del texto, marcas significativas en sintaxis y ortografía, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.

-*Contexto situacional*, corresponde al entorno inmediato del niño la comunicación escrita, quién lo ha escrito o lo está escribiendo, qué dice, qué transmite, para qué ha sido escrito o para qué se va a escribir, qué sucede si el texto no es pertinente, cuáles son los riesgos; para el lector dónde, cuándo, cómo se ha producido el texto; para el productor de textos, qué elección de material debe hacerse para que el texto se adapte a la intención.

-*Contexto cultural*. Implica el conocimiento y la experiencia de los escritos sociales: desde la producción, edición, difusión del texto, así como los contextos literario, histórico, sociológico.

-*Tipo de escrito al que pertenece*, ya sea funcional como la carta, afiche, ficha técnica, receta, artículo periodístico, reseña; o texto ficcional como el cuento, leyenda, poema, novela.

-*Superestructura del texto*. Se presenta bajo la organización espacial del propio texto; esto es, la articulación de las diferentes partes: cronológica, pragmática, narrativa y argumentativa.

-*La coherencia del discurso y cohesión del texto*. Se refiere a la elección de las personas, en primera o en tercera persona; de las referencias de tiempo, de las referencias de lugar, de las modalizaciones mediante la expresión. Se emplean las anáforas o sustitutos que reemplazan personas y objetos a lo largo de un texto. Uso de conectores adverbios y conjunciones que facilitan la comprensión, los temas que tejen el sentido a lo largo del texto y lo que aporta, la puntuación de las frases.

-*Marcas significativas en sintaxis y ortografía*. Está relacionado con el orden de las palabras, las concordancias singular- plural; femenino- masculino, tiempos verbales; marcas gramaticales que muestran las relaciones entre las palabras de las frases.

-*Microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas*. El sentido de las palabras lo que se quiere decir, denotaciones y connotaciones; las relaciones fonemas/

grafemas, las sílabas y sus relaciones grafo- fonológicas; los prefijos; marcas nominales, marcas verbales, personas y tiempos, las combinaciones de letras.

Estos niveles se construyen poco a poco para sí mismos, a partir de sus experiencias de lectura y de producción, a lo largo de su vida escolar y en los momentos de reflexión metacognitiva y metalingüística, inicia desde el momento que se plantea qué ha ayudado a comprender o producir determinado texto.

k. La Evaluación en Pedagogía por Proyectos

A través de la Pedagogía por Proyectos se permite una evaluación constante del estudiante mismo, del docente y de los que acompañan la vida del aula. Por eso, el estudiante incorpora paso a paso sus recursos cognitivos y se da cuenta cómo progresa. En cada tarea se dejan evidencias o huellas que permitirán avanzar, incluso retroceder, se involucra en un proceso de metacognición al llegar a la reflexión y se percata de sus logros y de sus limitaciones.

La evaluación no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que forma parte del proceso mismo de aprendizaje. En este sentido los propios niños son capaces de construir los criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les faltó aprender. Se trata de una evaluación continua a lo largo del ciclo, se da en situaciones reales, utiliza instrumentos como registros.

En Pedagogía por proyectos existen dos tipos de evaluación la sumaria y la formativa. Dentro de la sumaria se realiza la evaluación diagnóstica permite hacer un inventario de las competencias construidas por los estudiantes antes de negociar con ellos un proyecto de aprendizaje. Favorece la adaptación de los contenidos, de las tareas de lectura y escritura. Al terminar la etapa de un proyecto, los balances intermedios permiten revisar las competencias que se han desarrollado y que los aprendizajes se realizan conforme al contrato inicial, individual o colectivo. Determina el nivel de logro de competencias y conocimientos, de acuerdo a criterios

preestablecidos, al final de un proceso de enseñanza- aprendizaje, al término de una unidad, de un bloque, de un ciclo.

La estrategia de evaluación está integrada en los procesos de aprendizaje donde se visualizan los conocimientos que posee un estudiante sobre sus recursos cognitivos y su progresión de aprendizaje, es prioritaria del estudiante, permite estructurar los aprendizajes, establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y los nuevos. La evaluación se apoya en los elementos significantes de un recorrido en función de finalidades compartidas, formadoras o sumarias.

La evaluación formativa la realiza cada niño, a través de la autoevaluación, o con el apoyo de sus compañeros y del profesor que es la coevaluación, quien se encarga también de la evaluación sumativa. Tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso enseñanza- aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar al proceso. Hay una doble retroalimentación hacia el estudiante y hacia el profesor.

“La mejor evaluación formativa de las competencias lectoras de un niño, es darse cuenta hasta que punto él es capaz de comprender un texto lo suficiente como para actuar, para hacer algo...” (Jolibert, et al., 2009:183).

Los niños manejan la carpeta de aprendizaje, la cual es un tipo archivo donde recopilan los proyectos que desarrollan, los textos que interrogan, los textos que producen, las autoevaluaciones etc. Las pautas, siluetas, y cuadros recapitulativos y contratos son instrumentos valiosos para la evaluación en esta propuesta.

Al formar parte de una sociedad en la que se vive cada vez más compleja, la capacidad de expresión oral debiera aumentar. Es posible recordar que hace algunas décadas parecía rendirse culto al silencio en el aula y sólo los formadores gozaban de ese privilegio para hablar en el momento en que ellos lo dispusieran.

En la actualidad, aunque los estudiantes llegan a las escuelas con la capacidad para hablar y comunicarse, la orientación podría girar hacia la mejora de su capacidad

expresiva porque la “expresión oral hay que educarla, pulirla, adaptarla, potenciarla y la escuela es el lugar privilegiado”. (Larreula, 2005:47).

De esta forma en el capítulo que sigue, se muestra una propuesta para intervenir con la expresión oral en los estudiantes de 4^o grado, nivel primaria, que describe lo que se hace, por qué se hace, de qué manera, a quiénes va dirigido y en dónde.

IV PULIR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA

Dado que la Expresión Oral requiere una atención específica, ya que no sólo recae en quien otorga la palabra, sino en quien la toma, la manifiesta, incluso la transporta a otros escenarios; se hace un diseño de la intervención pedagógica, donde se explica de qué forma se aborda la expresión oral con los estudiantes, iniciando con las características de la comunidad, en qué espacios y tiempos, orientados hacia propósitos determinados, los recursos y materiales que se han de utilizar, las competencias a desarrollar, así como evaluación y seguimiento mediante el uso de instrumentos de la intervención elaborados en conjunto por los niños y el docente.

A. Tus palabras quieren ser escuchadas

Hablar es una acción que realizamos todos los días, donde se emiten ideas que emanan de las cuerdas vocales y que llevan al exterior un mensaje cargado de contenidos, a veces llenos de alegría, otras de tristeza y amargura siempre latentes. De ahí que “el uso de las palabras nunca sea inocente, ya que el lenguaje, en su cualidad de herramienta de comunicación y de conocimiento, nos constituye como seres humanos y contribuye a la identidad social de las personas” (Lomas, 2009:83). De esta manera se detalla el contexto y los espacios en que se lleva a cabo la intervención.

1. Contexto

La escuela Primaria “Macuilxochitzin” se ubica en la alcaldía Iztapalapa en una zona urbanizada con servicios públicos como alumbrado, drenaje, alcantarillado, transporte, pavimentación; servicios de salud, áreas de esparcimiento como parques. Es una zona que carece con regularidad de agua, sus habitantes, con frecuencia requieren del abasto por medio de pipas.

En sus alrededores se encuentran ubicadas escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo a la clasificación de la Procuraduría Federal del Consumidor en función de su ocupación, ingresos económicos y nivel cultural, se trata de una

población media baja; los problemas sociales que enfrenta la comunidad es el pandillerismo.

La jornada de atención en la escuela es regular de 8:00 a 12:30 pm para el ciclo escolar 2016- 2017 contó con una matrícula de 523 estudiantes, distribuidos en 15 grupos de primero a sexto grado, con un promedio de 35 a 38 estudiantes aproximadamente por grupo, así como una plantilla de 19 docentes.

El grupo donde se intervino estuvo integrado por 43 estudiantes, niños y niñas, de cuarto grado, entre 9 y 10 años de edad. Llevar a cabo una intervención pedagógica en el grupo “4º B”, implicó no sólo una práctica para comunicarse con los demás, sino una forma para expresar y compartir diferentes ideas; fomentar otro tipo de pensamiento que les permita cuestionarse sobre lo que existe en su entorno.

De acuerdo al Diagnóstico Específico que se aplicó y las observaciones que se realizaron, se identificó que los estudiantes mostraron limitaciones al momento de hablar en público, demandaban el acompañamiento del docente y mostraban evasión por estar frente a sus compañeros.

Los padres de familia se involucran con las actividades al interior del aula excepto aquellos casos donde el Padre y la Madre trabajan. Muestran disposición para trabajar en las actividades que se les haga partícipes, incluso en los proyectos de la escuela. La prioridad de los padres de familia es que sus hijos sepan leer y escribir; de ahí que, la expresión oral la visualizan como parte de una actividad cotidiana que no requiere atención en la escuela.

2. Espacios y tiempos

La escuela cuenta con diferentes espacios, tiene una biblioteca con duela y tapetes de fomy, libreros de madera donde están expuestos los libros y material didáctico de primer a sexto grado, como el alfabeto móvil, tangram, globo terráqueo, geoplano, regletas, maquetas del cuerpo humano entre otros, la cual se utilizó una vez a la semana.

Posee un comedor que se encuentra frente al jardín, éste tiene mesas y bancas de concreto y una techumbre que protege del sol, existen dos patios suficientes para albergar durante el recreo la matrícula de la escuela, los quince salones cuentan con sillas de plástico y metal, mesas trapezoidales, pizarrón blanco, un estante de metal o de concreto por aula; el salón 6 corresponde al grupo “4° B”. En función de los intereses y necesidades de los estudiantes, los proyectos tuvieron una duración aproximada de 10 meses desde la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que se dio al inicio del ciclo escolar y que consideró un proyecto desde el Método de Proyectos, al cual se le llamó o denominó “Proyecto de acercamiento”, y la realización de proyectos de acción. Por lo tanto, se requiere trazar algunos propósitos que definan las acciones que el estudiante lleve a cabo en conjunto con el docente.

B. La intervención pedagógica sobre la expresión oral poco favorecida

Fungir como mediador no es tarea fácil, cuando se pretende promover una pedagogía distinta a la que cotidianamente se ha hecho y más al tratarse de la expresión oral. Fue necesario trazar propósitos que orientaran la intervención pedagógica, así como los motivos que justificaran el por qué de esta intervención, la planeación de los recursos con los que se contaba, instrumentos de evaluación que permitieran llevar un seguimiento y por último las competencias que se construyeron en función de lo planteado.

1. Propósitos

Para llevar a cabo la intervención pedagógica se plantearon los siguientes propósitos:

Propósito General

Que el estudiante:

- Experimente situaciones comunicativas orales, donde se practique la exposición y la conversación espontánea, a través de los recursos

verbales y no verbales para fortalecer el desarrollo de la Expresión oral en el cuarto grado de primaria.

Propósitos Específicos:

Que el estudiante:

- Participe en actividades lingüísticas como la repetición de refranes, trabalenguas, pronunciación de vocales con exageración, uso de frases blancas y expresión de opiniones para favorecer el desarrollo de los rasgos que contribuyen a su expresión oral
- Realice ejercicios gestuales, corporales y de mímica para comunicarse con sus compañeros
- Se involucre en situaciones discursivas en las que se le permita contar alguna anécdota y manifestar sus opiniones
- Organice sus ideas a través de la escritura libre, el guión de teatro, el guión de exposición, la receta, la carta y el cuento para fortalecer el desarrollo de su expresión oral.

2. Justificación

Realizar el diseño de esta intervención pedagógica resulta congruente con los propósitos de Educación Básica que en planes y programas 2011 se plantea, respecto a la enseñanza del Español. Entre uno de sus propósitos señala que “los estudiantes se integren a los intercambios orales, utilicen el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso...” (SEP, 2011:15). Por eso, en este planteamiento es importante atender el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado, dado que los espacios se vuelven cada más estrechos y restringidos.

Desde el nivel preescolar, se enfatiza hacer uso de los órganos sensoriales que el niño posee, pero estos tienen que estimularse. De ahí que, al implementar estrategias con los estudiantes de 4º B que incluya la expresión gestual y corporal; actividades que involucren la dicción, la modulación de voz, la fluidez, los recursos

no verbales y emotividad, así como promover espacios donde el estudiante se le permita manifestar sus opiniones, podrá fortalecer el desarrollo de su expresión oral.

En el nivel primaria no se trata sólo de reforzar las capacidades verbales del estudiante, pues se cree que éste ya las adquirió, sino que conlleva un proceso en el cual es necesario que se involucre, mediante la exploración y sus vivencias por las que transite. Como señala Tusón “el tratamiento de la lengua oral en la escuela debe ensanchar el repertorio verbal de los estudiantes para que puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas” (Nussbaum, 1991:64), para ello requiere que el docente planee y prevenga aquéllos recursos y materiales que deberá utilizar en las diferentes acciones al implementarse con los estudiantes. Enseguida se enuncian una lista de acciones y recursos posibles.

3. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

- Encuadre del ciclo escolar que incluye las normas de convivencia escolar.
- Elaboración del Proyecto Anual, donde los estudiantes proponen lo que quieren hacer durante el ciclo escolar.
- Organización del mobiliario: sillas y mesas de acuerdo al proyecto a realizar.
- Elaboración del “diario escolar”.
- Formatos del proyecto de acción, del proyecto global de aprendizaje y contrato individual.
- Gestión del uso del patio escolar.
- Solicitud previa del cañón en caso de requerirse.
- Gestión de la biblioteca.
- Solicitud de citatorios para padres de familia.
- Preparación de herramientas para la implementación de estrategias.
- Aplicación de estrategias: exposición y conversación espontánea.
- Material de papelería: hojas blancas de color, marcadores, cartulinas, papel bond, lápices, colores, tijeras, gomas, plastilina y pinturas.
- Grabadora.
- Cámara fotográfica.

- Dinámica y juegos didácticos propuestas por Lucero Lozano (2003), para dicción: Pronunciación exagerada en versos, cambiar vocales, trabalenguas; para fluidez: Lectura “El burro flautista”, para volumen canciones: “Juan, paco, Pedro de la mar...” ; para interpretación, uso de frases blancas.
- Cuento colectivo.

Al implementarse diferentes acciones el docente tiene en cuenta qué actitudes y aptitudes espera que el estudiante muestre en determinado momento.

A continuación se plantean las competencias a desarrollar en los niños de 4^o grado, mismas que pretenden desarrollar la expresión oral de los estudiantes. Estas fueron construidas con base en lo aportado por Pedagogía por Proyectos, los contenidos planteados por el programa de grado respecto a la expresión oral y las necesidades e intereses del grupo.

4. Competencias e indicadores

Competencia General	
Participe frente a situaciones de expresión oral a través de la conversación y la exposición. Empleando recursos orales y no verbales como la dicción, la modulación de voz, la expresión gestual y corporal, y así responder a las demandas sociales y académicas que giran en su entorno.	
Competencia Específica	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ● <u> </u> Conversa sobre un hecho significativo, en un tiempo determinado de manera oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u> </u> Identifica la estructura de una conversación. ● <u> </u> Nombra un hecho significativo. ● <u> </u> Usa datos sobre el hecho y expone sus ideas. ● <u> </u> Escucha con atención. ● <u> </u> Respeta turnos.
<ul style="list-style-type: none"> ● <u> </u> Comunica un tema de interés, de cualquier ámbito, con coherencia, cuyo contenido expresa de manera oral 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u> </u> Identifica los elementos de un guión de exposición. ● <u> </u> Investiga en diferentes fuentes de información. ● <u> </u> Organiza la información que utiliza. ● <u> </u> Prepara recursos que apoyan su exposición. ● <u> </u> Domina el tema que expone. ● <u> </u> Muestra interés para investigar. ● <u> </u> Trabaja en equipo de forma cooperativa.

Al implementarse Pedagogía por Proyectos y con la iniciativa y propuestas de los estudiantes se recurrió a las seis fases en las que transita un proyecto de acción y así ponerlos en marcha: *Definición y planificación del proyecto de acción, Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno, Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes, Realización final del proyecto de acción, Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas,*

Evaluación Colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos, Evaluación Colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

5. Procedimiento de intervención: Fantasía pedagógica a través de tu voz y tu cuerpo

Esta intervención *Fantasía pedagógica a través de tu voz y tu cuerpo*, tiene como base la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos.

Previamente se instauraron algunas prácticas relacionadas con las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje: la organización del mobiliario, el registro de asistencia por parte de los estudiantes, el trabajo en equipo, la autorregulación, el diario de clase y el proyecto de acercamiento, los cuales permitieron sensibilizarlos e incitarlos de manera paulatina para involucrarse en la participación de las estrategias como la exposición y la conversación espontánea.

Estas estrategias se alternaban y vinculaban con los proyectos que los niños proponían. En cada proyecto de acción se aplicaron las seis fases. En las fases se realizaban ejercicios relacionados con la dicción, la modulación de la voz, la fluidez y la postura. A través del uso del diario se registraba las observaciones de cómo se involucraban los niños.

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción

En esta primera fase se plantea a las estudiantes ¿Qué quieren que hagamos juntos durante una semana?, sus propuestas se escriben en papel bond y éste se coloca en la pared del salón para que permanezca durante la realización del proyecto. Para elegir alguna de las propuestas, se lleva a cabo el consenso con la finalidad de ponerse de acuerdo y expresar por qué es importante la propuesta. Así se da pauta a que los estudiantes expongan los motivos que los impulsa a cierta elección.

Una vez que los niños deciden qué se va a hacer, se discuten las actividades a realizar, las tareas y la asignación de los responsables para cada una de ellas. Se elabora un calendario para programar las actividades y los recursos a utilizarse.

Realizan la primera parte del contrato individual por escrito, donde expresan lo que ya saben, lo que les falta por conocer y lo que cada uno se compromete a realizar.

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

En esta fase los estudiantes y docente registran qué les aportara el proyecto, qué pretenden aprender y qué contenidos comprende. La docente de forma previa ha identificado qué temas de cuarto grado se relacionan con las propuestas de los niños. Es aquí donde comienza a implementarse la exposición y la conversación espontánea, se elabora el contrato de aprendizaje; es decir, qué saben, así como el de competencias, lo que necesitan aprender y lo que van a reforzar o reconstruir.

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

En esta fase se llevan a cabo las tareas acordadas en el contrato colectivo que cada estudiante se compromete a realizar, considerando los ajustes que se hacen durante el proyecto. Permite ver qué se ha realizado y qué falta por hacer.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

El proyecto o los proyectos que se llevan a cabo, se socializan con los padres de familia y/o con la comunidad escolar. Puede ser de forma verbal o por escrita, a través de una representación teatral, una exposición o una revista donde publiquen lo que hicieron y se organizan los espacios y tiempos.

Fase V. Evaluación Colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos.

Cada estudiante realiza la segunda parte del contrato individual, referente a qué le faltó por hacer, qué aprendió durante el proyecto y de manera colectiva se hace una evaluación escrita o verbal, donde los estudiantes manifiestan los alcances y limitaciones que tuvieron al poner en marcha el proyecto y cómo se sintieron.

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

En esta fase los estudiantes expresan qué han aprendido, cómo lo hicieron, qué tuvieron que reforzar. Se comparte en grupo ya sea de forma verbal o por escrito.

Todas las acciones que se implementen en el aula están sujetas a un proceso de evaluación tanto para el docente como para el estudiante, pues de esta forma permite a ambos identificar los logros obtenidos, pero también los obstáculos que se presentan durante la realización de los proyectos. De esta manera se presentan los instrumentos que se diseñaron para hacer una evaluación y seguimiento de la intervención.

C. Instrumentos de evaluación y seguimiento

Para la evaluación de los proyectos se hace una autoevaluación de manera oral con la finalidad de que manifiesten cómo se sienten, las fallas detectadas y los logros obtenidos, así también se diseñan los siguientes instrumentos que van en el sentido del trabajo por proyectos, en concordancia con el desarrollo de las competencias diseñadas para este proyecto de intervención en atención al desarrollo de la expresión oral de los estudiantes (ver figuras 15, 16 y 17).

Figura 15. Hoja de Autoevaluación
Grupo: "4° B"

Nombre del estudiante: _____

INDICADORES	S	N	AV	NA
I EXPRESIÓN				
- Pronuncio correctamente las palabras				
- Cuando hablo frente a público, manifiesto fuerza en mi voz				
- Expreso mis ideas de forma natural y continua				
- Cuando hablo organizo mis ideas				
- Utilizo mi cuerpo, para expresar alguna emoción				
- Me da pena hablar frente al público				
II SOCIALIZACIÓN				
- Ante un conflicto con mis compañeros, soy capaz de resolverlo				
- Respeto las ideas de mis compañeros				
- Comparto con los demás lo que sé				
- Cumpro con mis compromisos				
- Respeto turnos, para expresar mis ideas				
- Escucho a los demás cuando están hablando				
III LECTURA				
- Busco información sobre un tema				
- Utilizo el diccionario cuando no conozco alguna palabra				
- Al leer en voz alta, pronuncio las palabras con entonación y acentuación				
IV ESCRITURA				
- Puedo sintetizar información				
- Elaboro preguntas con un tema que ya investigué				
- Al escribir empleo signos de puntuación				
- Puedo escribir sobre lo que pienso de un tema				

Fuente: Elaboración propia con elementos de Lucero Lozano, 2003

Indicadores de niveles de logro

S=	SI
N=	NO
AV=	A VECES
NA=	NUNCA

**Figura 16. Hoja de Autoevaluación
Grupo: "4° B"**

Estudiante : _____

INDICADORES	S= SI	N= NO	AV= A VECES	NA= NUNCA
- Identifica los elementos que componen el cine				
- Reconoce los géneros del cine				
- Relaciona las características del cine con una película				
- Identifica sucesos relevantes sobre la historia del cine				
- Comparte información con su grupo				
- Elabora el borrador de exposición				
- Realiza la exposición				
- Investiga precios "Cinepolis"				
- Revisa la cartelera y comparte con el grupo				
- Lee con atención los avisos en la toma de decisiones				
- Asiste al trabajo del grupo				
- Explica lo que contiene el cartel				
- Intenta hablar fuerte				
- Evita no dar la espalda al público				
- Mantiene una postura erguida hacia el público				
- Hace su exposición en tiempo y forma				
- Escucha al expositor				

Fuente: Elaboración con los estudiantes de "4° B"

**Figura 17. Hoja de Autoevaluación
Grupo: "4° B"**

Estudiante: _____

INDICADORES	S= SI	N= NO	AV= A VECES	NA= NUNCA
- Investigué el origen del tamal				
- Colaboré con mi equipo al redactar el cuento				
- Investigué costos para la compra de los ingredientes				
- Investigué la receta del tamal				
- Traje los ingredientes				
- Logré ponerme de acuerdo en mi equipo				
- Seguí las instrucciones cuando preparé el tamal				
- Puse atención durante la elaboración del tamal				

Fuente: Elaboración con los estudiantes de "4° B"

Para evaluar cada una de las competencias en los estudiantes de cuarto grado, se consideraron algunos indicadores a través de las siguientes listas estimativas (ver figuras 18 y 19).

Figura 18. Lista estimativa para evaluar la conversación espontánea

Competencia: Conversa sobre un hecho significativo en un tiempo determinado y de manera oral															
INDICADORES	Identifica la estructura de una conversación			Nombra un hecho significativo			Usa datos sobre el hecho y expone sus ideas			Escucha con atención			Respeta Turnos		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
1. Julio															
2. Lesli															
3. Michel															
4. Valeria															
5. Fernando															
6. Cristófer															
7. Donovan															
8. Valeria															
9. Luz Clarita															
10. Miguel A.															
11. Dayana															
12. Ariatna															
13. Gadiel															
14. Yair															
15. Ángel															
16. Mateo															
17. Johan															
18. Carolina															
19. Reyna															
20. Juan Diego															
21. Yoselin															
22. Dylan															
23. Angela															
24. Carla															
25. Uriel															
26. Alberto															
27. Luz V.															
28. Fernanda															
29. José M.															
30. Tannia															
31. Felipe															
32. Neli															
33. Edwin															
34. Jesus															
35. Maira															
36. Aura															
37. Diana															
38. Vanessa															
39. Diego															
40. Yael															
41. Bryan															
42. Juan Pablo															
43. Jimena															

Fuente: Elaboración propia

NIVELES DE LOGRO	
1	SIEMPRE
2	A VECES
3	NUNCA

Figura 19. Lista estimativa para evaluar aspectos sobre exposición

Competencia: Comunica un tema de interés de cualquier ámbito, con coherencia, cuyo contenido expresa de manera oral																						
INDICADORES	Domina el tema que expone			Identifica los elementos de un guión			Investiga en diferentes fuentes de información			Organiza la información que utiliza			Prepara recursos que apoyan la exposición			Muestra interés para investigar			Trabaja en equipo de forma cooperativa			
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	
1. Julio																						
2. Lesli																						
3. Michel																						
4. Valeria																						
5. Fernando																						
6. Cristófer																						
7. Donovan																						
8. Valeria																						
9. Luz C.																						
10. Miguel A.																						
11. Dayana																						
12. Ariatna																						
13. Gadiel																						
14. Yair																						
15. Ángel																						
16. Mateo																						
17. Johan																						
18. Carolina																						
19. Reyna																						
20. Juan D.																						
21. Yoselin																						
22. Dylan																						
23. Angela																						
24. Carla																						
25. Uriel																						
26. Alberto																						
27. Luz V.																						
28. Fernanda																						
29. José M.																						
30. Tannia																						
31. Felipe																						
32. Neli																						
33. Edwin																						
34. Jesus																						
35. Maira																						
36. Aura																						
37. Diana																						
38. Vanessa																						
39. Diego																						
40. Yael																						
41. Bryan																						
42. Juan P.																						
43. Jimena																						

Fuente: Elaboración propia

NIVELES DE LOGRO	
1	SIEMPRE
2	A VECES
3	NUNCA

Como señala Zebadúa “el aula es el lugar donde se realiza gran parte de la producción lingüística real de los estudiantes” (2012:21). Los principales actores son los niños, quienes junto con el docente llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de proporcionarle los espacios para que ellos muestren sus habilidades en la expresión oral, y éstas sean trasladadas a la vida diaria, puesto que ofrecen una gama de posibilidades en sus conversaciones, lo cual favorece el sentido de una charla, plática o discurso. Por este motivo se ha generado un espacio en este documento, donde el docente cuenta a través de la narrativa, en un relato, divididos en cinco episodios en los que transita la experiencia de esta intervención con el grupo 4°B en el ciclo escolar 2016- 2017.

V. UN KIT DE RECURSOS PARA LA EXPRESIÓN ORAL

Como el título lo aproxima, esta Intervención Pedagógica que se aporta en el Informe Biográfico- narrativo ofrece recursos para la expresión oral. Este relato pedagógico ofrece en sí mismo la producción de conocimientos logrado a partir las experiencias con el grupo “4º B” de primaria. Aunque se realizó en un tiempo específico por necesidad de la investigación propia no significa que ahí se acabó, se continuó realizando en el actuar cotidiano de la práctica docente.

Este capítulo está conformado por dos informes, el primero, el Informe Biográfico-Narrativo construido a partir de la técnica de relato único, que dio lugar al relato pedagógico, segmentado en episodios, en el que se narra cómo se realizó la Intervención pedagógica, y lo que de ella se obtuvo. El segundo, el Informe General, da mayor soporte de validez al Informe Biográfico- Narrativo, pues presenta los datos obtenidos mediante los instrumentos señalados en el Diseño de la Intervención Pedagógica.

A. Informe Biográfico-Narrativo

A continuación presento el Informe Biográfico- Narrativo que consta de cinco episodios. El primero comprende la autobiografía de quien llevó a cabo esta intervención; el episodio dos contiene el comienzo de la aplicación de las *Condiciones Facilitadores para el Aprendizaje*, que se van incorporando para dar pauta al trabajo por proyectos; el episodio tres hace referencia a la construcción del proyecto de acción, donde se logró el proyecto global de aprendizaje, haciendo uso del contrato colectivo y del contrato individual. Esto da lugar a un primer proyecto con los niños, donde ellos proponen una obra de teatro, el episodio cuatro corresponde a un segundo proyecto: “Cinevoz Kid’s”. El último episodio, ofrece un tercer proyecto que consiste en la elaboración de una receta sobre los tamales.

Episodio uno. Martha... ¿Reprobaste matemáticas?

En aquéllos años de infancia me quedaba en casa con mamá, en Iztapalapa; mientras mis hermanas se iban a la escuela primaria. Mi madre Isabel siendo una mujer activa me ocupaba en hacer algunas tareas, ella escribía en un cuaderno letras, para que enseguida yo las trazara, así sustituía las actividades que no hacía en el preescolar.

A mis escasos cinco años seguía diciendo “ga” en lugar de gas, lu, en lugar de luz. Mamá decía —*¡no Martha! es luz, a ver, otra vez, pronúncialo conmigo [luzzz, gasss]*.¹ Como una manera de corregir mi incompleta pronunciación.

Mamá tomó la decisión de que no cursara preescolar, ya que decía que “no enseñaban nada y se la pasaban jugando, que ella no iba a regalar su dinero” idea que se reforzaba porque cuando íbamos a recoger a mi hermana, coincidía en que la encontrábamos en el patio, arriba del carrusel o montada en los caballitos. En esa época cursar el nivel preescolar no era obligatorio; sin embargo, con el transcurso del tiempo me doy cuenta que es una base para el nivel primaria, además el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, la interacción y socialización de los niños para practicar el lenguaje.²

La ausencia de preescolar implicó en mí ciertas desventajas, ya que la interacción que tenía con las personas que me rodeaban era poca, puesto que me daba pena hablar con ellas. Mis mejores amigas fueron mis hermanas, con ellas nos gustaba saltar la cuerda, jugar resorte; avión, stop... Luego de Alicia y Esther, mi círculo de amigos, se extendía a Eduardo, Cesar y Abel, mis vecinos, con quienes andaba en bicicleta y jugaba a los cochecitos. Ese escenario era mi favorito para compartir mis ideas, pero la cosa cambiaba cuando llegaban visitas a casa, como el tío Higinio,

¹ Hay una variedad de errores que los niños suelen cometer en la pronunciación o articulación de las palabras, entre ellos los errores de omisión, al no pronunciar la consonante/s/. Catalogados como dislalias, que son trastornos en la articulación de fonemas, no existe ninguna lesión en el sistema nervioso central, ni en las estructuras de los órganos del habla. Sus causas pueden ser: falta de madurez, de tipo psicomotriz; por desajustes emocionales, etc.

² La SEP plantea en Planes y Programas de estudio 2004, Nivel Preescolar, que uno de los propósitos es que los niños adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren en su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

hermano de mi papá, quien con su presencia me hacía correr a esconderme al cuarto, prefería no salir, ni mucho menos saludar, pues nunca me había simpatizado. Tal vez, lo que sentía era miedo porque bebía mucho y repetía sus vagas ideas.

—¡*Marthaaa!*— se escuchaba una voz potente, clara y firme, sin duda era la voz de mamá— *ven a saludar*— decía. Y qué remedio quedaba a una niña introvertida, no había de otra más que salir de mi escondite. Lo mismo sucedía con otras personas que ocasionalmente llegaban a casa, como los tíos Celestino, Francisco y José.

Como no fui al preescolar, disponía de bastante tiempo para hacer travesuras, y llegó el día en que al estar de ociosa metí una goma a mi nariz. Mamá se espantó mucho, tanto que desapareció el fulgor de su rostro y con un semblante transparente, miró mi cara cubierta de sangre, “como ¡Santo Cristo!” corrimos al Centro de Salud, donde me atendieron de inmediato y con unas tijeras gigantes, porque a mí así me lo parecía, lograron sacar la goma. Afortunadamente no pasó a mayores. ¡Que buen susto le he dado!

Así transcurrían mis días, que recuerdo con gratitud, algunas veces sólo con mamá y otras tantas rodeada del resto de la familia; hasta que llegó el momento de ingresar a la primaria. Para ese entonces mis errores de pronunciación se habían superado, gracias a las correcciones que en casa me hacían día a día.³

Una evocación...

Recuerdo sentirme temerosa, con los ojos vidriosos y suelta en llanto al pisar los primeros días la escuela “Ricardo García Zamudio”, ubicada en Iztapalapa. También recuerdo a la maestra Lety, mi primera maestra, quien se acercaba y me ofrecía algún regalo para tranquilizarme. Los tres primeros años los cursé con ella, me tenía afecto, incluso en alguna ocasión me invitó a su casa, lo cual representaba un premio

³ De acuerdo al modelo de condicionamiento operante de Skinner sobre el proceso de adquisición del lenguaje, es que los niños imitan el lenguaje de los adultos. Los adultos corrigen los errores de los niños donde estos últimos aprenden a través de estos errores.

para los niños que se portaran bien. Para tal cometido, la maestra envió un recado a mis padres solicitando su autorización, además fue a mi casa para hablar con mi madre, yo de antemano le había expresado a mamá que no quería ir. ¡Que contradictorio! mis compañeros pidiendo a gritos ese premio, en tanto que para mí eran momentos de angustia. Obvio yo sentía el apego por estar con mi madre, como siempre lo había estado en esos seis primeros años de mi vida. De haber sucedido eso en esta época, habrían acusado a la maestra por acoso sexual al promover ese tipo de “premios”. Como dice el dicho “no hagas cosas buenas que parezcan malas”. En las ceremonias cívicas la maestra me invitaba a hacer uso de la palabra por el micrófono. Escuchar esos aplausos tan coordinados me hacían sentir ¡grandeee!

Para romper el hielo, la maestra en el salón amenizaba el día con canciones que de repente inventaba o las coplas populares que estaban en el libro de lecturas, y que entonábamos en grupo: *Se ha perdido mi gallito la, la (2), en Santiago la, la (2) y no lo puedo encontrar*. Como dice Jurado (2017) “el lenguaje no es sólo una gramática sino, sobre todo, esas cosas que las personas hacemos con las palabras, con unas u otras intenciones y con unos u otros efectos”⁴ por eso, cuando tenía el micrófono en mis manos, además de nervios, sentía ese empoderamiento que me producía el artefacto para que mi voz se escuchara de manera estruendosa en aquél patio escolar.

Cuando llegaba a casa preguntaba —¿*mamá oíste mi voz?* porque la escuela estaba frente a mi casa y se podía escuchar el griterío de los niños, pero también los eventos cívicos. Algunas ocasiones mamá decía —*no puse atención hija*—, pero otras veces contestaba —*sí*—, y eso era suficiente para sellar en mí el lugar que sentía haber alcanzado.

Luego de la experiencia agradable con mi maestra Lety, llegó el trago amargo, con el maestro Javier, quien maltrataba a los niños, les pegaba con el borrador en los

⁴ Según Jurado, et al., (2017) en su obra “Las Máscaras de la Educación y el Poder del Lenguaje” menciona que las palabras tienen que ver con las acciones que hacemos, las palabras tienen una intención y un trasfondo.

dedos o les daba un coscorrón. A mí nunca me tocó, ¡ufffff!. Se podría decir que no hubo un diálogo amigable o grato entre el profesor y yo, de antemano tomaba distancia al saber y comprobar que era una persona muy enojona.

A mi mamá y a mí nos gustaba una lección que venía en el libro de español de cuarto grado, llamada “Una amarga experiencia”⁵ y tal vez muchos coincidirán conmigo en el deleite de esas lecturas de los ochentas. Con esa historia bromeábamos cuando me veía triste o cabizbaja como a Andrés, el personaje principal del texto, —*¿Martha qué tienes?, ¿reprobaste matemáticas?*— decía mamá, yo respondía —*Noo*— y soltaba la carcajada. Pero cuando no me había ido bien y me planteaba las mismas preguntas, ni siquiera contestaba. Claro, mi mamá ya sabía que el día fue mal.

En los dos últimos años de primaria, me asignaron a la maestra Beatriz y a la profesora Andrea, quienes enseñaban con paciencia, pero además dedicadas a su labor. No podía fallar mi participación al enunciar las efemérides de la semana en las ceremonias correspondientes, incluso en sexto grado la maestra Andrea me eligió para participar en la ceremonia del ciento setenta y nueve aniversario de la Independencia con el papel de Josefa Ortiz de Domínguez, aprendiendo aquél himno del que aún recuerdo el coro.

*“El 16 de septiembre de 1810,
nació nuestra independencia gloriosa 810,
al toque de la campana acudió la multitud,
a pelear por nuestra patria que sufría la esclavitud...”*

A pesar de que en esos seis años de primaria las personas me veían como una niña seria e introvertida, para mí no fue obstáculo en aprovechar cada oportunidad e involucrarme en esos espacios y hablar en público. Pero llegó el momento de culminar la primaria, donde cada uno de mis compañeros debía emigrar hacia rumbos distintos y continuar la vida académica.

⁵ Una lectura fascinante donde Andrés al reprobar matemáticas llega triste a casa y su mamá al verlo cabizbajo no lo reprende. Jorge y su amigo intentan hacer lo mismo que Andrés, pero no les resulta, pues su amigo de Jorge sale reprendido, además de que la maestra envía un recado para avisar a su mamá. En Una amarga experiencia en Español ejercicios y lectura 4º grado. Disponible en <http://librosdeprimaria80s.blogspot.mx>

Mi partida se dirigió hacia caminos empedrados donde se encontraba la Secundaria Técnica No. 92. Mi paso por esa escuela me llevó a conocer a las maestras Araceli y Esperanza, una me daba clase de Español y la otra secretariado. Sus voces me atrapaban cuando incrementaban el volumen de voz, por el ruido que se producía en el salón. Me parecían estrictas; pero al mismo tiempo atentas, fuertes en carácter y dulces en su interior. Ellas conocieron mi trayectoria académica durante esta etapa.

Al concluir segundo grado de secundaria, el profesor de Educación Física seleccionó la escolta. Cada lunes, era un encanto recorrer el espacio de la noventa y dos, con una postura erguida, elevábamos las piernas para formar un ángulo de noventa grados. Así emprendíamos una marcha de manera uniforme: Verónica, Elizabeth, Margarita, Lorena y yo. Desde entonces me gustaban esos escenarios, pues como señala Jurado “La escuela es siempre una representación que se constituye mediante la participación de un grupo de actores y actrices...”⁶ Mi participación continuaba en tercer grado, en la clase de danza y en los festivales como el diez de mayo.

Considero que al ser una adolescente activa e inquieta, que le gustaba destacar, tenía además un chip integrado que por naturaleza humana me impulsaba hacia la búsqueda de esos espacios que posibilitaban expresarme de manera verbal y corporal. Por el contrario, ignoraba que desde tiempo atrás, ponía en juego algunos recursos lingüísticos de la expresión oral como la dicción, la fluidez, el volumen de voz.⁷

A punto de concluir el nivel secundaria, surgió la pregunta ¿qué quiero estudiar? Estaba convencida de una carrera técnica, Trabajo Social. No dudé en presentar el examen de admisión y poner como opción el Centro de Estudios Tecnológicos y Científicos No 5. Una vez siendo aceptada, se nos pidió la constante participación,

⁶ Jurado et al., 2017:128

⁷ Recursos Lingüísticos o rasgos de la expresión Oral que autores como Lozano (2003) hacen referencia. Didáctica de la lengua española y la literatura. México: Libris Editores

en particular con la asignatura de prácticas escolares. Cada semana se alternaba el trabajo de campo para la visita a instituciones y el trabajo de gabinete para consultar teoría.

En ese tiempo visitábamos una secundaria cerca a la entonces Delegación Venustiano Carranza, ubicada en la colonia Jardín Balbuena en Cucurpe No 71. Me asignaron un estudio de caso, sobre el bajo aprovechamiento escolar de Sergio, estudiante que cursaba segundo grado y con reprobación en varias asignaturas. El estudio de caso consistía en llevar a cabo algunas técnicas de investigación como la observación y la entrevista; aplicación de instrumentos como el estudio socioeconómico y el cuestionario, a través de los cuales me permitieran obtener información sobre esa problemática. Con ese fin, era necesario realizar algunas visitas domiciliarias con los padres de familia y el estudiante.

Me daba temor trasladarme hasta el metro Pantitlán, pero lo hice las veces que fueron necesarias sin pensar, que mis prácticas de expresión oral continuaban en juego, pues al principio titubeaba para dirigir las preguntas a Sergio y a sus papás. Presentaba ese síntoma de pánico escénico⁸, pero tenía que buscar la manera de obtener información. Durante los trayectos me preparaba mentalmente, "debo estar tranquila ¡todo va a estar bien!". Dicción, volumen, fluidez en la actualidad es lo que debiera considerar al momento de hablar, pero en esos instantes no lo sabía.

Así cada vez fue acrecentando mi soltura para hablar sin temor frente a Sergio y sus Padres. A través de las entrevistas me percaté que el estudiante tenía dificultad para hablar con las personas adultas, sólo daba respuestas a lo que se le preguntaba, mostraba retraimiento. Por el contrario con sus amigos se desenvolvía sin problema. Su ausencia de participación en las diferentes asignaturas era el motivo principal para exteriorizar carencias en su rendimiento académico, además la falta de atención y constancia en la realización y entrega de sus tareas. Sus padres al contar sólo con estudios de primaria, se limitaban en involucrarse en las tareas de Sergio y su apoyo se concentraba en necesidades básicas como alimentación e higiene.

⁸ El pánico escénico es una forma de mostrar nerviosismo frente a un grupo de personas

Con este tipo de prácticas se vislumbraban destellos de lo que en un futuro formaría parte de mi vida profesional: la docencia, no sólo en atender un caso de “bajo aprovechamiento” sino con una diversidad de problemáticas que hoy en día se viven en el aula. Concluí la carrera técnica y mi mirada se dirigía a incorporarme en el campo laboral.

En esa época solíamos ir a las tardeadas con mis hermanas. Pertenecíamos a un grupo de jóvenes y organizábamos eventos para las fiestas patronales de la iglesia. Los libros que teníamos en casa eran los que compraba mi hermana Alicia, a ella siempre le ha gustado la literatura. Teníamos otra caja de libros de contenido religioso que mi madre adquirió, pero esa la visitábamos menos.

Un tiempo corto me dediqué a impartir cursos bíblicos a grupos de adultos, así que preparaba la lección y láminas con el contenido a explicar. La expresión verbal ya era un motor que despertaba en mí la emoción. Ahora sé que esa emoción se debía a que había adquirido algunos rasgos para expresarme lingüísticamente.

Al no conseguir empleo como Trabajadora Social, tenía espacios de tiempo libre, y opté por realizar actividad física. Llamaron mi atención los aerobics, que en ese entonces era el boom de los noventas. En esas prácticas de ejercitación, me vi motivada por César que formaba parte del grupo de instructores del gimnasio y decidí prepararme como instructora para dar clases de aerobics, era una forma para obtener dinero y además disfrutar lo que me gustaba. Inicé la capacitación, con diversos cursos. Se revelaba mi desesperación por recorrer los gimnasios hacia el oriente, poniente, norte, sur... donde el viento me llevara. Pero opté por solicitar audiciones en Nezahualcóyotl, Agrícola Oriental y Tezontle, que eran los más cercanos a mi domicilio. Otra vez, se ponía al descubierto la expresión oral.

Tener a mi cargo grupos heterogéneos, y ocasionalmente en eventos con más de cincuenta personas, pronunciar con voz fuerte y señalar con los dedos cinco, seis, siete y ocho para comenzar con el inicio del primer paso, representaba un reto. Así

me mantuve en esta actividad durante más de una década, no obstante en los primeros cuatro años interrumpí mi vida académica, pues trabajar poco y ganar lo suficiente me resultaban cómodo. Después sentí la necesidad de continuar con una licenciatura.

Una decisión compleja

Ricardo, mi amigo y vecino de la adolescencia, influyó para que continuara los estudios profesionales, ya que solía presumir en su discurso cada uno de los artículos del código penal que conocía, pues estudiaba derecho y para mí eso era un desafío. Entonces cursé la preparatoria abierta para completar el bachillerato. Asistía a clases semiescolarizadas. El ambiente que se generaba era agradable, grupos reducidos y clases casi personalizadas. Al término hice examen para ingresar al politécnico y me quedé en la Escuela Superior de Contabilidad y Administración (ESCA Tepepan), opté por la carrera de Contabilidad porque en el bachillerato era estudiante con calificación de nueve y diez en todas las asignaturas. En mi mente pasaba la idea que los contadores percibían un buen salario, pero ¿cuál fue mi sorpresa? los profesores cuando impartían la asignatura de “contabilidad” daban por hecho que todos los estudiantes dominaban un balance general y un estado de resultados, e incorporaban otros conceptos que a mi parecer eran más complejos para calcular los estados financieros. Yo ubicaba el activo, el pasivo, pero había cuentas que no identificaba y con dificultad realizaba el balance general. En tanto que mis compañeros provenían de las vocacionales y para ellos realizar el balance era “pan comido”.⁹

Esa situación me hizo entrar en una etapa de frustración. Durante las noches no conciliaba el sueño, ya no disfrutaba asistir a la escuela, cuando años anteriores para mí la escuela representaba un goce, un placer, el lugar para aprender. En ese momento se convirtió en algo ¡aterrador!, entonces decidí abandonar la carrera y antes de concluir el primer semestre, en el mes de noviembre, un día que recuerdo

⁹ La expresión “Pan comido” es una frase que se emplea para referirse a que es muy fácil

con exactitud, solicité la baja temporal. No fue fácil tomar la decisión, ya que en casa se me había caracterizado como buena estudiante, sabía lo que implicaba, pero me percaté que eso no era para mí, pues consideré que mis habilidades eran otras. Les comenté a mis compañeros y me decían —*¡piénsalo bien!*—, lo platiqué con mi madre y no recuerdo que hubiera hecho algún comentario negativo, sólo cuando llegaba de la escuela y me veía triste, volvía a plantear sus provocadoras preguntas —*¿qué tienes Martha?, ¿reprobaste matemáticas?*— y yo a punto de arrastrar la mochila, y sin decir palabras, exhibía una sonrisa ficticia.¹⁰

Transcurrieron unos meses y en mis adentros pensaba en ingresar a una carrera que en ese momento creí “más sencilla”. Al hojear un periódico, se presentó en mis manos la convocatoria de la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN Ajusco) y opté por la licenciatura en pedagogía, pues ya tenía algo de experiencia en el “enseñar”. Pensé que no debía esperar más tiempo, me propuse hacer el examen de admisión y fui aceptada.

En ese lapso se presentó la oportunidad de laborar en la Empresa Construcciones, Diseño y Mantenimiento Arquitectónico S.A. de C.V. como secretaria, era una buena opción para mantener económicamente mis estudios, ¡qué ironía! sólo era por un rato, pero han transcurrido diecinueve años y desde entonces sigo ahí.

Durante mi estancia en la Universidad se nos solicitaban diversas exposiciones. David un compañero de grupo aludía en hacer comentarios respecto a cómo me desenvolvía al hablar en público. Marisela y Leticia quienes me acompañaban en todo momento, aplaudían mis aciertos, pero también señalaban mis errores. ¡Cómo olvidar *El mundo de Sofía!* requisito para evaluación de la asignatura de Filosofía, un libro que aunque estuvo denso, me agradó por la forma en que relataban los sucesos e incorporaba los nombres de los filósofos. El de *las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano que me resultó complicado por el vocabulario que se

¹⁰ Las mismas acciones que utilizaba Andrés el personaje principal del texto “una amarga experiencia”. Op. cit.

empleaba. Lowenfeld y Elsie Rockwell, libros básicos para pedagogía y psicología, entre otros.

La docencia me atraía y por ese motivo en el séptimo semestre, seleccioné el campo “Práctica docente y Educación Artística”.

Sin duda, el último año de la licenciatura lo viví con alegría, pero también con llanto en mi interior, porque ese año falleció mi madre. En ese tiempo se silenció la expresión oral en casa, los diálogos, risas y carcajadas se fueron. Pues mi padre aunque siempre ha sido callado, expresaba un semblante molesto, lo que hacía que la conversación fuera escasa o incluso nula.

En tanto en la Universidad el profesor Rubén Castillo quien coordinaba el campo de Educación Artística, nos llevó a Rodolfo Castro y Marcela Romero. Ellos eran narradores orales de cuentos, nos compartieron sus experiencias y algunos tips para emplear la modulación de voz, entonación y expresión corporal. Así también libros como: *La intuición de leer, la intención de narrar*, el de *Otras lecturas*, para orientarnos sobre cómo contar un cuento.¹¹

Éramos como diez integrantes de ese campo de Práctica Docente, seguro que en las sesiones a todos nos tocaría pasar al frente, ¡era divertido!, además Mauricio, Miguel, Mary y yo éramos el cuarteto perfecto para bromear e improvisar. Percibo que todo este tiempo la expresión oral fue y es una constante en mi vida donde surgieron hechos y voces que me atraparon para mantenerla viva y seguir trabajando sobre ella.

Se presentó el momento de elaborar la tesis, elegí al profesor Rubén como asesor ¡ah cómo batallé!, pues conllevó a establecer comunicación con la profesora Lucila Villaverde del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), para que me autorizara el ingreso en alguna primaria y poder realizar observaciones respecto a cómo los

¹¹ Los ejercicios que en ese momento se hicieron, sólo los practiqué durante la estancia de Marcela Romero y Rodolfo Castro, fue hasta estos últimos años que recurrí a la expresión de esas frases para practicar con los niños los recursos lingüísticos.

docentes enseñaban las artes plásticas, ya que sólo algunas primarias tenían esta asignatura con maestros egresados del INBA. De forma paralela conseguía la autorización por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el acceso a la escuela durante varias sesiones. También comprometía, rehacer los escritos de cada asesoría. Tardé seis años en titularme, pero ese día llegó y cuatro meses después, se presentó la oportunidad de ingresar a la SEP como docente a quienes teníamos la formación en pedagogía y presentar el llamado Examen de Alianza por la Calidad de la Educación. Me aventuré a presentarlo y enseguida logré incorporarme en una escuela.

Expresión oral y artística forma parte de mí

Entre semana, por las mañanas atendía a niños de segundo grado y por las tardes continuaba con el trabajo de oficina en la Empresa Construcciones Diseño y Mantenimiento Arquitectónico. Ante este panorama de “encierro laboral” mi escape siempre fueron las actividades artísticas, y es así como conocí al maestro Raúl, quien impartía clases de Jazz en el deportivo Pino Suárez. Una persona muy exigente, que pedía precisión en la ejecución de los movimientos corporales. Si había error los participantes estábamos expuestos a irnos al final de la fila y que nos dijera ¡burrrrrra!, peor era, si se nos ocurría decir ¡no me sale!

El profesor Raúl me inyectó una dosis de seguridad y enfatizaba — *la cara al frente, ¡sonrían! Martha tu eres de baja estatura, tienes que alargaaar tus movimientos para verte grande en el escenario*—. Más aún lo reafirmé, cuando asistí a la Universidad Autónoma de México (UNAM) a danza contemporánea. Llegaba la presentación de los talleres y al pisar la sala “Miguel Covarrubias” experimentaba una sensación inolvidable.

La combinación de mi vida laboral con mi inclinación por las actividades artísticas reafirmaba mi ego y me permitía ejercitar mi oralidad y mi expresión corporal. Lo sé ahora, pero en ese tiempo no lo tenía consciente, sino hasta hoy en día, cuando recurro a la investigación.

El trabajo con los niños me llevó a enfrentarme al Concurso Certamen “Benito Juárez”¹² donde preparé a uno de los estudiantes para que participara. Busqué caminos para resolver la situación. Consulté en internet videos que me permitieran visualizar cómo se llevaban a cabo los concursos de oratoria y poesía, y así aproximarme a las bases de la convocatoria.

Me di a la tarea de buscar la poesía que trabajaríamos y llegó el periodo vacacional de diciembre. En ese lapso Iván estudiante de sexto grado, memorizó la poesía. Al regreso de las vacaciones y con un poco de imaginación y creatividad, incorporé expresiones corporales relacionadas con los versos, el énfasis en algunas palabras y la modulación de voz. Lo hice de manera empírica pues no conocía a los teóricos que ahora he revisado como Lucero Lozano, *Didáctica de la lengua; La conversación en el aula* de Sánchez Cano; Peliquín y Rodeiro *Hablar en clase*, Larreula *La narrativa oral*, entre otros.

Dos maestras me brindaron su apoyo para pulir el trabajo. Admito que fue complicado, sentía presión por el tiempo y a la vez los días se me hacían tan ¡largooooo! como el intestino delgado, que se inflamaba por la colitis nerviosa. La respiración era cada vez más rápida, pero en voz baja decía ¡ahí vamos!

Llegó el día del concurso y al escuchar a otros estudiantes me percaté que nos faltaba trabajar sobre la dicción, los tonos de voz, claridad en los movimientos corporales. Pensé que en las próximas participaciones de ese concurso tendría que atender esas fallas; sin embargo, para mí fue el primero y último ciclo escolar donde se promovió el Certamen “Juárez”.

Otros horizontes

Desde que estaba en la licenciatura vislumbré cursar una maestría, así pasaron los años hasta que conocí a Rodrigo, mi dentista, quien con esa voz tan elegante y

¹² Al conmemorarse el Bicentenario del Natalicio del Benemérito de las Américas Benito Juárez García, se promovieron actividades artísticas y culturales en las escuelas desde el 2006, una de ellas era el concurso de oratoria y poesía, por eso se le llamó Certamen Juárez.

escandalosa a la vez, preguntó — *Martha ¿te gusta cómo hablo verdad?* Ante esa interrogante, se iluminó una sonrisa en mis labios y sólo pude decir — *Claro, por supuesto.* La interacción y el constante diálogo con él, reafirmaron mi motivación para la búsqueda de una maestría.

Se presentó la oportunidad. En internet vi la publicación de la convocatoria de mi querida casa de estudios la UPN y al encontrarme con los requisitos de ingreso, observé que uno de ellos era elaborar un anteproyecto con un tema en particular.

En un primer momento, entré en conflicto porque no sabía qué tema abordar. Mi cabeza estaba rodeada de signos de interrogación. Me detuve y pensé; debe relacionarse con expresión oral, pues en las Juntas de Consejo Técnico de la Primaria “Macuilxochitzin” mi actual centro de trabajo, se habla de lectura y escritura, pero no de oralidad. Además a mí me gusta hablar y a los niños se les dificulta expresarse. ¡Listo!, el tema había surgido.

Dudé ser aceptada en la maestría, éramos como doscientos aspirantes y en la plática de la UPN Unidad 094 Centro, comentaron que la admisión sería como de treinta personas para la Especialidad en Lengua. Vi lejana la posibilidad; no obstante, fui aceptada y ¡no lo podía creer! sentí que cambiaría mi vida.

Al iniciar con la escritura del Proyecto de intervención, me convencí una vez más que mi tema era expresión oral, sobre todo al leer que el investigador debe involucrarse en un tema de su interés. Me doy cuenta que la expresión oral ha sido parte importante en mi vida. De ser una niña introvertida a la que se le dificultaba relacionarse, cambió frente a las circunstancias y experiencias que se dieron en el tiempo.

Dice Carlos Lomas que hablar no es sólo hablar por hablar, es “saber cómo, cuándo y dónde hablar”¹³ yo agregaría que es darle vida, crear y recrear un escenario. En las

¹³ Lomas (2009) Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica, Argentina, Paidós., p. 12.

aulas hay una resistencia para hablar frente a público, no se nos ha formado para ello, falta promover y escuchar esas voces que se encierran en cuatro paredes. Me causa satisfacción que al encontrarme con niños que les causaba temor expresarse, hoy por hoy piden tomar la palabra. Estoy convencida que el docente es el motor principal para incitar a los estudiantes a un cambio, en palabras de Fabio Jurado otra “educación es posible y deseable”¹⁴

Llegan a mi mente aquellas semanas de enero donde iniciaba la Maestría: Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de la UPN, desde el primer trimestre y en cada uno de ellos, las profesoras hacían hincapié sobre la intervención pedagógica que cada una de mis compañeras y yo realizaríamos en nuestro centro de trabajo. Ante estas anticipaciones, vislumbraba cómo sería ese momento en que tendría que lanzar la pregunta de Pedagogía por Proyectos *¿Qué quieren que hagamos juntos?* Misma que incita a los estudiantes a que manifiesten sus intereses y con ello da pauta a emprender un proyecto. Algunas veces se desbordaba una ansiedad en mi interior, en otros momentos se cruzaban ideas en mi cabeza. Predispuesta tal vez, a la reacción de los chicos que aún no conocía para ese ciclo escolar. Era un conjunto de sentimientos: desesperación, alegría, angustia, pero también motivada por lo que se avecinaba *¿Cómo detener el tiempo?*

Episodio dos. El diálogo, un río caudaloso

Para caminar por esa pendiente, se requiere condición, pues hasta el aire falta para poder hablar, se trata de una subida muy prominente para llegar a la Escuela Primaria “Macuilxochitzin” que en náhuatl significa la quinta flor venerable, mejor conocida como la “Macuil”. Este nombre enaltece a nuestra escuela por ser el de una de las pioneras de la literatura femenina, en la cultura azteca, la princesa Macuilxochitzin, quien mostró su talento en la escritura de poemas. Se pensaría que a través de los años, sería una fuente de inspiración para los docentes que hemos llegado a la cúspide de la Colonia Buenavista, sin importar el trayecto diario de los laberintos y las calles estrechas llenas de baches de la alcaldía Iztapalapa. Tengo la

¹⁴ Jurado, et al.,(2017) Op. cit.

sospecha que en este lugar se ausentó el Dios Tláloc, por la escasez de agua que manifiesta la comunidad.

¿Qué podemos decir del comercio ambulante que predomina como fuente de empleo de los padres de familia y personas que viven en sus alrededores, además del vandalismo que prevalece? No obstante a los docentes no nos preocupa porque somos custodiados de alguna forma por ellos, ya que al identificarnos como profesores de la escuela, no tan fácil podemos ser agredidos, pero eso no significa que estemos exentos.

Los maestros ponemos empeño y compromiso en nuestra acción docente para motivar a los chicos a seguir preparándose, si bien llega el verano y las hojas que rodean a Macuilxochitzin se ponen tristes, ya que sus aspiraciones de nuestros estudiantes no van dirigidas a continuar sus estudios, algunos llevados por cuestiones económicas y otros porque en ellos pesa un conformismo que los conduce sólo a concluir la primaria y la secundaria.

Arrastrar la silla en una melodía

Como de costumbre, una vez que se oxigenó el cuerpo y se cargó la pila durante las vacaciones, los docentes nos reunimos en la segunda quincena de agosto en la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar 2016-2017 ¹⁵ para dialogar las acciones que se priorizarían en el aprendizaje de los estudiantes. Entonces pensé que era el momento oportuno para comentar.

—Los estudiantes demandan confianza para expresarse en el aula, les da pena hablar en público. Este comentario lo hice porque había realizado un Diagnóstico Específico en meses anteriores con los chicos de 4^o grado, para mí era importante que mis compañeros conocieran lo que manifestaban nuestros estudiantes, pese a lo cual, un silencio ensordecedor se apoderó de la sala de juntas.

¹⁵ La fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar consiste en la reunión del colectivo docente que se lleva a cabo en sus Centros de Trabajo al iniciar el ciclo escolar, tiene una duración de una semana, con el fin de tomar acuerdos para la planeación y evaluación de la organización y funcionamiento de la escuela.

Además pensé, si lo que se pide en el Perfil de Egreso es desarrollar las competencias de los niños, entonces una de las prácticas sociales del lenguaje¹⁶ sería poner en marcha la expresión oral. Quería incidir y comentarles a mis compañeros la importancia de que los chicos trabajaran este aspecto de la lengua, pero no siempre los demás piensan como uno, por tanto la actitud de mis compañeros fue evasiva y de indiferencia.

Con esto se dejaba ver que la expresión oral no era prioridad de atención para mis compañeros, pues quizá como asegura Tusón: “las clases se convierten en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical vestidas con el ropaje de la modernidad lingüística, en tanto que en las aulas no se habla y es ahí donde es posible dar sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras”¹⁷.

Mis palabras hicieron en el ánimo de mis colegas “lo que el viento a Juárez”, esto me llevó a pensar que cuando no hay apoyo por parte de nuestros compañeros docentes, no queda de otra más que irse solos a trabajar en el grupo. Pero eso no hizo que yo quitara el dedo del renglón, por lo que me encargaría de atender la expresión oral de los estudiantes de 4º “B”, el grupo con el que me tocaba trabajar.

El primer día de clases se percibía un clima raro y cambiante, el aire se desvanecía en cada una de las articulaciones de mi esqueleto, comenzaban a girar las manecillas del reloj en el despertar matutino, lo que implicaba abandonar las almohadas para presentarme con la mejor actitud.

Llegué a la escuela, y en conjunto con los compañeros recibimos a los estudiantes con confeti, en el patio se hizo una pausa para que se anunciara a la comunidad el grado y grupo correspondiente a cada profesor.

Una vez situados en el salón, invité a una dinámica de presentación, “meterse en los zapatos del otro” de Lucero Lozano,¹⁸ la cual consistía en formar parejas, colocar las manos sobre los hombros de algún compañero (a) decir quién era y cómo se

¹⁶ SEP (2011). Plan y Programas de estudio. Primaria.

¹⁷ Calsamiglia, Helena (1999). Las cosas del decir. Manual del discurso. Barcelona. Ariel.

¹⁸ Lozano, L. (2003). Didáctica de la lengua., México Libris Editores.

llamaban sus padres. Esta dinámica me permitió un primer acercamiento con los chicos, pero como nos pasa a los maestros ante un nuevo grupo, solía confundirme entre Lesli y Jocelyn; Edwin y Johan. La respuesta de ellos ante mi equivocación siempre era ¡Ay *maestra*...! Lo que me presionaba para memorizar los cuarenta y tres nombres a la brevedad.

Para incitarlos al trabajo en equipo, propuse que moviéramos las mesas y sillas. Me atreví a acomodarlos en los equipos conforme a la relación de asistencia, esta acción me pareció autoritaria; aunque, aclaré que permanecerían sentados así sólo por unos días, pues quería ver de qué manera podrían integrarse. Lo hice así porque en mi interior, tenía miedo, sabía que no era fácil decirles siéntense como quieran, ya que en mis siete años de experiencia era yo quien daba las órdenes, pero ahora me encontraba ante la necesidad de cambiar mis actitudes y esquemas mentales sobre lo que es ser maestra.



Enseguida se escucharon las voces de Johan y Alberto —*¡Quiero cambiar de equipo!*— a lo que respondí: —*Tenemos que tolerar a los demás, y durante el ciclo escolar vamos a estar en constante cambio. ¿Quién iba a decir que terminaríamos trabajando en binas, tríos, cuartetos, individual y grupal?* Puesto que ante nuestras prácticas de expresión oral tendríamos que vernos cara a cara. Este acomodamiento resultaba desagradable para algunos estudiantes, ya que estaban acostumbrados a sentarse en filas. Para mí representaba un reto, pues el hecho de mover las sillas generaba ruido, porque las arrastraban sintonizando una misma melodía. Sin embargo, tenía la certeza de que poco a poco lograríamos organizarnos, como lo

señalan Jolibert y Jacob.¹⁹ Para que en vez de ofrecer un aula de clases clásica, contáramos con un espacio que brindara un ambiente grato y estimulante, donde los niños sientan la necesidad de comunicarse, esto me daba pauta a pensar que ante el hecho de cambiar mesas y sillas se presenta ya otro escenario con los estudiantes. Empezar por vernos a los ojos y animarlos a expresarse de forma verbal, esto generaría la comunicación en equipo y posteriormente en grupo, lo que provocaría un sentido de convivencia y tolerancia con los otros. Esta forma de trabajar sería una invitación para aprender a escucharnos.



Un banquete de palabras para deleitar

Al finalizar la primera semana de clases, comenté que era necesario construir las normas para la convivencia que permitieran regular nuestra conducta, rápidamente vociferaron entusiasmados casi al mismo tiempo:

—Llegar temprano—, —No comer en clase—, —Respetar a los compañeros y a la maestra—, —No correr en el salón—, —Evitar tomar las cosas ajenas—, —No decir groserías—, —Hacer tareas.

Los más participativos eran Aura, destacada por ser líder en el grupo, Vanessa por su carácter fuerte tendiente a enojarse de manera frecuente; Miguel, Edwin y

¹⁹ Jolibert, et al., (2015) Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula, México, p. 21.

Fernando porque les encantaba jugar dentro del salón; y Clarita quien solía murmurar en voz baja con Jocelin.

El resto del grupo contestaba únicamente si se les dirigía la pregunta, o se limitaban a repetir alguna de las propuestas escuchadas. Me di cuenta que no sería fácil que brotaran las palabras de los cuarenta y tres. Era un comienzo para romper el cascarón, pues hablar en público no es fácil. Yo insistí: *—Quiero escuchar a cada uno de ustedes.*

Cuando yo mencionaba nombre por nombre, noté que cambiaba su disposición, su cara se iluminaba y parecía que esto los hacía sentirse importantes. Yo registraba sus propuestas, pero descartábamos las que se repetían y cada uno de nosotros tomó nota. Habían transcurrido unos días y observaba que las salidas al baño eran frecuentes, aspecto que no se había considerado en las normas para la convivencia, por lo que subrayé:

—No me pidan permiso para ir al sanitario, pueden salir, pero esperen a que el compañero regrese.

Michel con gran iniciativa dijo *—Maestra yo traigo un gafete para niñas, para que así sepamos quien salió.*

Yo pregunté al grupo: *—¿Están de acuerdo?*

Lo hice como un ejercicio para tomar en cuenta su opinión, y el grupo dijo a una sola voz *—¡sííí!—*.

Comenté:

—Nos falta un gafete de niños.

Por lo que Miguel manifestó:

—Yo traigo el de los niños maestra.

Habían transcurrido las primeras semanas de iniciar el ciclo escolar, les dije a los chicos que yo no realizaría el pase de lista como de costumbre, sino que ahora ellos registrarían su asistencia, de tal manera que en la pared encontrarían su nombre en un cuadro de fomy.

Cada mañana los niños registraban su asistencia con tachuelas de colores que yo les compartía, al principio resultaba complicado, no todos lo hacían porque se les olvidaba, la intención era avanzar en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, pues se les dificultaba tomar decisiones y de alguna forma esperaban mi aprobación.

Conforme transcurrían los días, los chicos lo hacían de forma habitual y ahora ellos preguntaban: *¿Quién falta poner su asistencia?* Eso significaba que comenzaban a asumir una responsabilidad. Me percaté que al trabajar las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*,²⁰ se creaba de forma paulatina un ambiente para animarse a expresar sus ideas sobre lo que querían hacer, incluso a refutar lo que no querían.

Aunque todavía no era momento para trabajar de manera sistematizada con la expresión oral, comenzaban a abrir sus alas para emprender el vuelo. Por lo que busqué un medio que les permitiera expresarse por escrito y de manera oral.

Una herramienta para empezar a hablar

Les comenté que trabajaríamos de forma diferente, para ello puse en marcha el uso del diario escolar, como una alternativa en relación a la escritura y al diálogo que propone Alberto Sánchez²¹. Así, invité a los niños para que tomaran el lápiz, escribieran lo que quisieran y al día siguiente lo compartieran con el grupo.

Expresé: *—Todos vamos a escribir en el diario y de manera voluntaria, cada uno decidirá qué día quiere llevarse, tendrá que compartir lo que escribió y el resto del grupo realizará sugerencias y comentarios respecto a lo que escucharon del compañero (a).*

Siendo una actividad nueva que los chicos y yo experimentábamos, era necesario mostrar cómo se realizaría, así que inicié con la escritura de algunos renglones que hicieron brotar mi sentir. Recuerdo que la noche anterior, con un pedazo de lápiz y

²⁰ Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son aquéllas que permiten generar ambientes donde los niños puedan apropiarse de conocimientos de manera individual, pero también de manera colectiva.

²¹ El diario escolar es un cuaderno en que los niños relatan experiencias, es el intercambio de opiniones, permite evaluar el trabajo realizado.

Sánchez, A. (1999) Transformar nuestra escuela, México, año 2, No 3.

papel escribí varios borradores, leí y releí para mis adentros, razón tiene Lomas cuando dice que “leer, entender y escribir son acciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales, cuya utilidad trasciende el ámbito escolar, al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas”²². Entonces a la mañana siguiente lo compartí con júbilo luminoso en mi rostro, sentía los ojos de los cuarenta y tres clavados en mi piel.

Ahora tendríamos que organizar el rol por semana, pregunté al grupo —*¿Cómo le hacemos para que se lleven el diario?*—. Aura, con gran iniciativa respondió:

—*Hay que escribir los nombres y los días.*

—*Me parece buena idea*— agregué: —*¿Quién se quiere llevar esta semana el diario?* Rápidamente levantaron sus manos Ángel, Michel, Tanya, Vanessa y Ángela, por esta semana la lista estaba cubierta.

A la siguiente semana, tocó el turno a Carla, una niña tímida que parecía ocultarse entre sus compañeros, quien manifestaba su temor y vergüenza de hablar en público, nadie se imaginaría que en los próximos meses, casi al concluir el ciclo escolar, sería capaz de hablar en el cierre de nuestros proyectos ante los más de trescientos padres de familia de la escuela. Pero en aquéllos instantes, Carla se encontraba en la resistencia de compartir su escrito. Colocó el diario entre sus manos, con la cabeza inclinada hizo un ligero movimiento de izquierda a derecha que mostraba su negación. En tanto que los compañeros insistían —*¡ya empieza!*— Ante tal reclamo Carla no tuvo otra alternativa y comenzó a leer.

Cristopher señaló: —*¡Maestra! Ella dijo que abrió la cama.*

Maestra: — *¿Cómo que abrió la cama?*

Ese comentario fue el punto que inició la discusión. Recordé a Vila i Montserrat cuando refiere el desarrollo de la sensibilidad frente a las actitudes de los demás, captar sus intenciones y situarse desde la perspectiva del interlocutor,²³ pues los

²² Lomas, C. (1999) El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Barcelona, Paidós.

²³ Vilá i, M. (2005) Hablar para aprender hablar mejor, el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión en hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar, España, Grao.

niños habían avanzado en su proceso de escuchar al otro. A partir de ahí, surgió el siguiente diálogo:

Maestra: —*¿De qué otra forma puede decir que abrió la cama?*

Niños: —*Levantó las cobijas y se fue a la cama.*

Cristopher: —*Preparé la cama y me fui a dormir.*

Edwin: —*Hay unas camas que se abren porque son como sillones.*

Maestra: —*¡Ahhh cierto!, claro que funcionan como sillón y como cama*

Carla: —*Mí cama no es de esas.*

Con las intervenciones de los chicos comenzaba a vislumbrarse un cambio para ir generando la discusión, para participar de manera voluntaria y atreverse a pedir la palabra. Sin duda se iniciaba un rumbo hacia la expresión oral, exponer y compartir sus ideas, escuchar al otro e intervenir cuantas veces quisieran.

Cristopher reiteraba su participación, —*Maestra, Carla también dijo “me fui a acostar”.* Les pregunté: —*¿Encuentran alguna diferencia entre me fui a dormir y me fui a acostar* Jesús dijo: —*¡siii! porque si dice me fui a dormir, es que se movió del lugar donde estaba. Acostarse es recargarse tantito—* dijo Miguel. —*Acostarse es relajarse y dormir es descansar* —enfaticó Aura. Ángela propuso: —*Puede poner me fui acostar y me dormí.*

Lesli buscó rápidamente en su diccionario y señaló: —*¡Mire maestra!*— Mostraba las páginas donde encontró los términos dormir y acostarse y dio lectura a cada una de ellas. Yo escribí en el pizarrón lo que expresaban respecto a dormir y acostarse. Concluyeron que ambos términos eran distintos, pero además confirmaron que no estaban distantes en relación a lo que pensaban. Carla escuchaba con atención lo que sus compañeros decían. Se había ganado terreno con la actitud de Carla, responder a las preguntas de sus compañeros y la aceptación de escuchar las sugerencias del grupo.

Con las aportaciones de los chicos se reconstruía el texto, al implementar el diario en el aula, se avanzaba tanto en la oralidad como en la escritura de los niños, la vergüenza que ellos manifestaban permanecía, pero día con día estos espacios de escucha permitía respetar turnos.



El trabajo con el diario provocaba un ambiente distinto en el escenario, ya no era necesario mencionar sus nombres para que hablaran, de tal manera que esto sería el inicio para que sus palabras comenzaran a fluir y a desbordarse cual río caudaloso. Poco a poco emprendíamos proyectos, pero a partir de lo que a ellos les interesaba.

La botella mágica

Una mañana del mes patrio me atreví a provocar el diálogo, con la intención de introducirlos al trabajo con un proyecto, así que recurrí a la dinámica “Expectativas y temores”,²⁴ Pregunté si alguien sabía qué era una expectativa, y... el silencio estremeció el aula, transcurrieron unos segundos y dijeron: —*Ni idea.*

Ángela como habituaba hacerlo, extrajo de su mochila el diccionario y contestó: —*¡Ahhh! Expectativa es lo que tú esperas.*

²⁴ Lozano (2003) Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal, México, Libris editores

Entonces agregué: —¿*Qué esperan en este ciclo escolar?*

Para que todos hablarán pregunté a uno por uno, y de forma simultánea registré lo que decían. Al ver el pizarrón y dar lectura a lo escrito, me percaté que predominaba, *que la maestra tenga paciencia* y en cuanto a sus temores, se destacaba *hablar frente al público*. Ese momento fue para mí crucial, se trataba de una alerta en lo que demandaban los niños y que identifiqué como una petición para quien fuera su maestra en turno y no exclusivamente para mí, porque acabamos de conocernos.

Esta dinámica me dio pauta para iniciar la construcción del *Proyecto anual* con los niños²⁵, por ello no perdí la oportunidad y pregunté:—¿*Qué quieren que hagamos juntos durante el ciclo escolar?*

Las propuestas ya estaban en fila: hacer maquetas, experimentos, sumas y restas; actividades como fútbol y basquetbol, hablar sobre los planetas, dibujos, trabajar en computación, trabajar en biblioteca, escribir sobre algún tema, leer entre todo el grupo, leer cuentos, jugar escondidillas, quemados, policías y ladrones, burro castigado, armar rompecabezas.

Como noté que aún no era momento de lanzar la pregunta abierta *¿Qué quieren que hagamos juntos?* Tal como lo propone Jolibert,²⁶ porque apenas ellos y yo nos introducíamos de forma paulatina a trabajar por proyectos. Así que cuestioné, —*De acuerdo a lo que comentaron para trabajar durante el ciclo escolar, ¿Con qué les gustaría que comenzáramos?* Y se oyeron los gritos —*¡Dibujos!*—, —*¡Maquetas!*—, —*¡Experimentos!*—. Ante tantas voces les sugerí votar. La mayoría se inclinó por hacer experimentos, Aura se apresuró y sugirió la simulación de una erupción volcánica que consistía en mezclar sustancias líquidas y sólidas.

²⁵ El Proyecto Anual en Pedagogía por Proyectos es cuando el profesor solicita a los niños que propongan ideas, de lo que quieren realizar durante el ciclo escolar. El docente se encarga de hacer una correlación entre las propuestas de los niños y el programa del grado respectivamente

²⁶ Jolibert (2009) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires, Manantial

Vinagre y bicarbonato, el cual había realizado en el “Programa de Niño Talento”²⁷

Yo comenté otra opción: —*Podemos hacer algún experimento que sugiera su libro.* Sin embargo, todos hablaban al mismo tiempo y otra vez se formó el bullicio.

Entonces pregunté a cada uno cuál experimento querían hacer y optaron por la propuesta de Aura.

Conforme pasaban los días, me daba cuenta que invertíamos mucho tiempo para ponernos de acuerdo, y en efecto, pero entonces llegó a mis oídos aquella palabra: ¡Paciencia! El primer reto era formar los equipos, pedí que se enumeraran de uno en uno y dije: —*Son cuarenta y tres. ¿De cuántos integrantes se pueden conformar los equipos?—.* Sugerí: —*Que sean de 3 o 4, así podrían ser 10 equipos de 4 y uno de 3 integrantes.*

Se dio la libertad para que ellos se integraran como quisieran, no habíamos considerado a los ausentes, así que el día que se presentaron los puse de manera aleatoria en los equipos. Debo admitir que aún predominaba parte de mi autoritarismo, no era fácil evitar organizarlos como yo dispusiera. Cada equipo decidía cómo se repartiría los materiales: una botella de refresco de dos litros, un corcho, bicarbonato y vinagre blanco. Les sugerí que podían hacer papelitos con los materiales y que seleccionaran uno, de esta forma estaría a la suerte.

Ese día no hubo reclamo del tipo: “¡No quiero trabajar con él maestra!” Ya que ellos se habían integrado por afinidades excepto los ausentes en esa sesión. Lo que se manifestaba con frecuencia era el ruido provocado por arrastrar las sillas para trasladarse con los integrantes de sus equipos, sin pensar que este hecho en algún momento haría llegar el comentario del Director.

Sin decirme agua va, un viernes de fin de mes en la reunión de Consejo Técnico, el profesor Carlos, Director de la escuela, con el peculiar vocabulario y tono de voz irónico que lo caracterizan, no perdió oportunidad para señalar que en mi salón

²⁷ El programa de Niñas y Niños Talento atiende a niños de 6 a 15 años de edad, vulnerables por carencia social, con aptitudes académicas sobresalientes que residan y estén inscritos en escuelas públicas de Educación Primaria y Secundaria de la Ciudad de México reciben una hora de actividad a la semana en alguna de las 15 disciplinas con las que cuenta el programa, se proporciona un estímulo económico mensual y dos apoyos semestrales.

había: “desmadre”. Sentí coraje y sonreí frente a mis compañeros, ellos no dijeron nada, algunos agacharon la cabeza y para otros pasó desapercibido el comentario, me pregunté en voz baja —*¿Por qué no me lo comentó a solas? Claro, pues la forma tradicional de trabajar es que todos los estudiantes permanezcan callados y sentados en sus lugares.* Ante la crítica opté por, como dicen “ponerme mantequilla para que se me resbalara”, pues yo continuaría trabajando en la misma sintonía que me había trazado desde inicio del ciclo.

Se aproximaba la segunda semana de septiembre y les cuestioné a mis estudiantes:

—*¿Cómo vamos hacer el experimento?*

Vanessa contestó: —Hay que hacer una guía.

—*Pero ¿Para qué nos sirve una guía?—La interrogué.*

Cristopher dijo: —Para que sepamos cómo hacerlo.

Entonces tomé nota de lo que los niños decían: Juntar los materiales, la botella de plástico, vinagre blanco, bicarbonato y un corcho, agregar vinagre a la botella a una altura de 5 centímetros, vaciar el bicarbonato a la botella, poner el corcho en la botella, colocarlo en el suelo, observar qué sucede.

—*¿Qué más nos falta?— Insistí.*

Miguel agregó: —Nos faltan los dibujos maestra.

Ante estas interrogaciones ya comenzaban a construir un tipo de texto, el instructivo, no de manera formal, pero ellos se percataron que era necesario hacer un registro de lo que haríamos.

Nuevamente pregunté: —*¿Qué se imaginan que puede suceder?*

En este momento los niños inferían:

—*¡Que salga el corcho! ¡Que explote la botella! ¡Que vuele la botella!*

Por eso acertadamente le llamaron al experimento: “La botella mágica”.

Llegó el momento de realizar nuestra “botella mágica”, bajamos al patio y prontamente los niños se integraron por equipos, se realizaban cada una de las acciones que en la guía se tenían escritas. Agitaban la botella y la colocaban en el

piso, algunos interactuaban con otros equipos y a gran velocidad puntualizaban, incluso con desesperación decían —*¡Te falta agitarlo! ¡La tapa no sirve! ¡Te falta el corcho! ¡Ciérralo rápido!*

La sorpresa y emoción se asomaba en los rostros de los niños cuando observaban que la botella salía disparada, pasaba el siguiente equipo y repetían el procedimiento. Expresiones de *¡Ohh! ¡Mmm! ¡Nos faltó agitarla!, ¡No cerramos rápido la botella! ¡Uyy!* invadieron el ambiente.

Regresamos al salón y fue el momento de hacer una autoevaluación de nuestra actividad “La botella mágica”. Les pregunté: —*¿Qué hicimos? ¿Qué pasó? ¿Qué aprendimos?* Pues tal como lo refiere Mendoza²⁸ “Se vuelve un ejercicio de responsabilidad compartida” y había que asumir tal responsabilidad.

Cada uno de los niños comentaba lo que hicieron con su equipo e identificaron los obstáculos a los que se habían enfrentado. Reconocían lo que habían hecho y qué les faltaba por hacer. Algunos con cara de tristeza decían: —*¡No nos salió!* Entonces los invité a que lo visualizaran como parte de una experiencia.

Sin duda los niños son espontáneos y sus expresiones aún más, pero ellos habían identificado porque en algunos casos sí había funcionado el experimento. Lo más importante es que ellos lo descubrieron, ya no esperaban que yo les diera una respuesta. Aunque había días que era complicado encausar el proceso en el aula de manera colectiva, porque tanto para mí, como para ellos, significaba involucrarnos en “lo de todos”. Me llenaba de alegría cuando ese proceso se desarrollaba con fluidez, porque veía que no era imposible y como dice Feuerstein:²⁹

“Todo ser humano es modificable, sólo hace falta que haya una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación”. Tenía presente que cada momento que compartiéramos en el aula debía ser placentero, pero sobretodo significativo.

²⁸ Mendoza, A. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, México, Akal.

²⁹ Feuerstein, R. et al., (1980) *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modificability*. Baltimore. University Park Press

Me percaté que en los primeros meses, de agosto a octubre que llevábamos juntos, se les dificultaba manifestar lo que pensaban, pero hacían un esfuerzo. No se lograba la integración total del grupo, pues la ausencia frecuente de José Manuel y Julio no lo permitía del todo. Eran niños que hablaban poco y cuando se presentaban a clase era necesario invitarlos a integrarse, de tal manera que estuvieran en algún equipo y que además el resto del grupo evitara expresiones negativas como: ¡Noo! ¡Ashhh!. Esto me resultaba complicado porque asistían uno o dos días, lo que en ocasiones provocaba mi angustia y desánimo. Pero no podía tirar la toalla, si apenas me encontraba en las primeras complicaciones, aún faltaba el plato fuerte, lanzar la pregunta abierta *¿Qué quieren que hagamos juntos en esta semana, quincena, mes...?*³⁰

Episodio tres: Voz y vida a una obra

La temporada decembrina se avecinaba y el tiempo no estaba muy de mi lado, pues mientras en la Maestría que cursaba pedían iniciar la intervención, el mes de noviembre se me iba como agua entre las manos. Sin embargo, decidí que era necesario continuar trabajando con las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje y que sería hasta el regreso de las vacaciones para poder lanzar la pregunta.

Así que transcurrieron las primeras semanas de Enero y dispuesta para hacer la pregunta. Entré al salón, saludé y mostrando una sonrisa dije: *—¡Buenos Días! ¿Cómo amanecieron?* Yair contestó *—yo tengo sueño—*, Miguel dijo: *—yo también, casi no pude dormir, me desperté en la noche—*, *¿Por qué Miguel?* Pregunté— *Un gato no me dejaba dormir.— Bueno... en el transcurso del día se te quitará—*, contesté.

³⁰ Pregunta abierta para generar un proyecto de acción, consiste en lanzar la interrogante *¿qué quieren que hagamos juntos estos quince días o esta semana?* Donde los estudiantes proponen Lo que quieren hacer, definir las tareas, designar responsables y los posibles recursos a utilizar

Enseguida implementé una dinámica “hojas de la sinceridad”³¹ con la finalidad de romper el hielo, trabajar la autoestima de los chicos y crear un clima agradable antes de que llegara el momento de lanzar la pregunta.

Para concluir la actividad comenté que todas las personas tenemos cualidades y defectos, pero en ese momento necesitábamos recordar las cualidades de cada uno de nosotros. Agregué: —*Yo los invito a que cada uno guarde su hojita y cuando se sienta mal recurran a ella, rescaten lo mejor que les hayan escrito. Recuerden, ¡son únicos!* En eso estaba cuando un llamado a la puerta me interrumpió, se trataba de un vendedor de libros que pedía permiso para entrar al salón y que el acceso se lo habían autorizado en Dirección. Comenzó a ofrecer varios títulos, tales como: *Leyendas mexicanas, El patito feo, Frankenstein, Canasta de cuentos mexicanos*, entre otros. Los niños se acercaron a verlos, se notaban entusiasmados, incluso algunos juntaban veinte pesos para poder comprar alguno. Los minutos pasaban y los niños seguían explorando los libros. Así que me tranquilicé, dejé a un lado mi ansiedad y opté por ser paciente.

Ver a los niños interesados en los libros de terror, hizo que se me ocurriera sugerir la creación de un rincón, tal como lo recomienda Rosa Gil.³² Días después lo creamos como el rincón de “las historias del terror”. Incluso posteriormente los niños propusieron que los días viernes se destinara tiempo para compartir historias. Al principio no fue fácil la organización del rincón, porque de manera física siempre lo ubicábamos en una esquina del salón, y los niños amontonados solían pisarse unos a otros con tal de estar en primera fila. Conforme ganamos experiencia sugerí que pusiéramos sólo las sillas formando un círculo y las mesas a un lado para tener más espacio. Cada viernes los niños de manera voluntaria contaban alguna leyenda, anécdota o historia que conocieran.

³¹ “Hojas de la sinceridad” es una dinámica, donde cada uno de los participantes se coloca una hoja en la espalda y los demás integrantes anotan cualidades de la persona, todos deben escribir algo. Al final comparten en plenaria lo que les escribieron. De acuerdo con Lozano, (2004) Técnicas, dinámicas y juegos didácticos, México, Libris Editores

³² La construcción de rincones temporales o de forma permanente al interior del aula, puede el docente sugerirlos en razón de reconocer los intereses de los niños. Los rincones forman parte de un modelo organizativo que responde a intenciones educativas basados en la autonomía del estudiante, el trabajo cooperativo y la intervención pedagógica ajustada. Según lo refiere Gil, R (1993) en artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, No 14, Págs. 40-47

Después del recreo al fin logré preguntarles —¿*Qué quieren que hagamos juntos estos quince días?* Todos hablaban al mismo tiempo, era un caos, por más que decía levanten la mano, no lograba que atendieran mi petición. Elevé el tono de voz y expresé: —*a todos los voy a escuchar. A los cuarenta y tres estudiantes que tengo en el salón.* Entonces comencé a anotar en el pizarrón las propuestas, entre ellas se destacaban: hacer maquetas, experimentos, cuentos de terror, computación, juegos, intercambio, video juegos, salir al patio, inglés, pinturas, cine y teatro.

Comenté: —*Debemos llegar a un acuerdo, imagínense que tienen diecisiete pares de zapatos, pero sólo pueden usar uno.* Esto se lo dije para ayudarles a pensar que era necesario elegir una propuesta para convertirla en proyecto. Entonces se escuchó —*¡videojuegos!, ¡videojuegos!; ¡teatro!, ¡teatro!*—, pronuncié: —*quiero escuchar por cuál se inclinan.* Me dirigí por su nombre a cada uno, porque ellos se sentían importantes al ser tomados en cuenta y escuchar su opinión, pues como refiere Irena Majchzak³³ “las emociones son catalizadores del intelecto” y en este caso, de la expresión oral. Así que conforme escuchábamos, me percaté que las propuestas con mayor demanda era teatro y videojuegos.

Casi eran doce treinta, la hora de salida; por lo que comenté que era necesario que cada uno de ellos trajera por escrito por qué es importante que hagamos un proyecto sobre teatro o videojuegos para compartirlo al grupo.

A la mañana siguiente observé la cara de Aura, un poco molesta porque la mayoría quería videojuegos. Agregué: —*Los que se inclinan por teatro tienen que convencer a sus compañeros y viceversa.* Les dije esto para incitarlos a dar un argumento. Donovan y Diana se apresuraron a preguntar —*¿a qué hora vamos a comentar lo de teatro y video juegos?*— *Al regresar de Educación Física*— contesté.

Cada uno de los niños había escrito algo breve, entre los argumentos destacaba que los videojuegos eran divertidos, que el teatro les ayudaría a aprender cosas; como saber hablar ante el público y qué también era divertido.

³³ Majchzak, I (2004) *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio.* México, Paidós

Entonces dije: *—¿Qué quieren hacer en teatro?, ¿qué quieren hacer con los videojuegos? ¿Creen que nos pueda servir para hacer un proyecto?*

La intención con este ejercicio era que los niños fundamentaran el por qué trabajar teatro o videojuegos. Aún no se llegaba a ningún acuerdo, esto llevaría su tiempo pensé, dado que en las clases rutinarias el docente es quien dirige y decide qué se va hacer, aquí había cambiado por completo la dinámica, ellos eran quiénes determinarían el trabajo.

La asamblea

Había transcurrido una semana y no lográbamos decidir entre las dos opciones. Así que opté por proponer una asamblea para que los niños decidieran una sola propuesta, me resistía a recurrir a la votación.³⁴

Pregunté: *—¿Alguien de ustedes tiene idea de lo que es una asamblea?* Jesús contestó: *—Es como una junta—*, a lo que respondí: *— tiene relación, para una asamblea necesitamos un secretario, dos observadores y un escrutador.* Enseguida expliqué la función de cada uno de ellos y aún no terminaba cuando las manos ya estaban levantadas con la expresión: *— ¡yo, yo maestra!*— Les pedí a los voluntarios que anotarán sus nombres en una hoja, pues de ahí al azar elegiríamos quiénes participarían.

Así aproximándose el día se San Valentín, yo viviría junto con los niños nuestra primera asamblea. Llegó ese día y pedí que formaran dos equipos, el de videojuegos y el de teatro. A cada equipo les entregué un texto que de manera previa yo había consultado en internet de ambos temas, para que lo comentaran al interior de su equipo. Lo hice como un último esfuerzo para que argumentaran sus propuestas y pudiéramos llegar al consenso.

³⁴ En las asambleas se tratan los asuntos de interés colectivo, hay formas de organización, se asignan roles fijos o rotativos. Según lo refiere De la Garza Yolanda. (2001) Texto, debate y asamblea. El trabajo en equipos y el Aprendizaje Colaborativo en Curso- taller: El trabajo en equipos en tercero y cuarto grados de primaria en colaboración entre iguales y aprendizaje escolar. México, UPN.

Nos trasladamos a la biblioteca para que estuvieran más cómodos y se sentaron en los silloncitos “puff”, como los niños los llaman,³⁵ cuando de repente, Carla entretenida con el cierre del puff, lo abrió, ¡chinnn! salieron las bolitas de unicel cual río de nieve. No hallábamos cómo meterlas, porque cada vez que lo intentábamos salían más y más. Inmediatamente mostré una cara de enojo, no pude evitarlo. Otra vez el tiempo se me iba, ahora en levantar bolitas de unicel. ¡Ufff!, miré el reloj y la manecilla marcaba las diez y media en punto, ya era momento de salir al recreo.

Fue imposible ocultar mi molestia. Según yo tenía todo calculado y quería comenzar la asamblea antes del recreo, pero eso fue imposible, así que en ese momento decidí que cambiáramos el lugar de la asamblea y que al regreso acomodáramos las sillas y mesas del salón.

Al toque de la chicharra los niños ya se disponían para ir al salón. Una vez instalados comenzamos, Aura hacía el registro de lo que comentaban sus compañeros, Jimena daba la palabra en cada una de las intervenciones, Johan se dedicó a contar los votos y Ángel y Christopher observaban lo que hacían sus compañeros. Los niños no se atrevían a participar, pero poco a poco levantaban la mano; pese a que, no se llegaba al consenso propusieron someterlo a votación. Así se hizo y sin objeción se eligió teatro.

Debíamos continuar con la realización del proyecto de acción,³⁶ así que el siguiente paso era que decidieran lo que querían hacer en teatro. Comenté opciones:

—¿Quieren visitar un teatro?, ¿ver una obra?, ¿actuar en una obra? Gritaron a coro: —¡actuar! —¿Están de acuerdo todos? Pregunté; —¡Síííí!—, contestaron.

Maestra: —¿Qué necesitamos conocer de teatro?

Jesús: —Ensayar—,

Alberto: —Necesitamos un salón—,

³⁵ Los puff son sillones que están rellenos de bolitas de unicel y forrados de vinil

³⁶ El proyecto de acción es lo que proponen los niños, lo que se va a hacer, donde se planifican y se reparten tareas, se socializa el proyecto, se evalúa el proyecto y se dan resoluciones. En Jolibert et al., (2009), México, Manantial, p. 31

Karla: *—Ir a un a teatro—*,

Cristopher: *—Necesitamos un tutor—*,

Maestra: *—Te refieres ¿a un director?—*,

Cristopher: *—Sí—*,

Maestra: *—¿Que necesitamos conocer de teatro?, ¿Quiénes participan?*

Edwin: *— Personajes—*,

Johan: *—Un guión—*.

Maestra: *—¿Ustedes van a elaborarlo o van a conseguir un libro para reproducir la obra de teatro?*

Todos: *—¡Sííí!, nosotros. ¡Votación!... ¡Votación!...*

Sin duda comenzaba a generarse ruido, porque todos querían hablar al mismo tiempo. Yo de antemano sabía que en cualquier momento me llamaría la atención el director o los compañeros por el escándalo que se escuchaba en el salón. Continuábamos con el registro de las tareas en nuestro Contrato Colectivo.

Proyecto de acción

Tareas a realizar	Responsable	Calendario	Materiales y Recursos
Investigar los elementos que componen una obra de teatro	Todos	10 de Feb.	Internet, cuaderno de proyectos
Investigar qué obra se va a realizar y elaborar un guión de teatro.	Diana, Ángela, Jesús, Miguel	13 de Feb.	Cuaderno de proyectos
Hacer escenografía	Vanessa, Aura, Edwin, Alberto, Michel, Mateo, Yael, Ángel	17 de Feb.	Papel peyón, marcadores, hojas blancas, colores, gises
Diseñar vestuarios	Valeria, Lesli, Tanya, Nely	25 de Feb.	Tela diversos colores, papel crepe, cartoncillo negro, tijeras. Mamitas de Valeria, Lesli, Tania y Neli
Instalar equipo de sonido	Donovan, Fernando	3 de Mzo	Bocinas, lap, usb
Elaborar la escritura de la invitación para los padres de familia	Jimena, Karla	28 de Feb.	Hojas blancas
Estudiar su diálogo	Todos	28 de feb al 2 de Mzo	Guión
Ensayar la obra	Todos	28 de Feb al 2 de Mzo.	Guión y cuaderno

Enseguida les dije: *—¿Quiénes serán los responsables en las diferentes tareas?*

Cada uno tomó su turno, levantaban la mano para que los registrara.

Lo sorprendente es que en ese momento nadie salió del salón, ni al baño, y eso que salían con frecuencia.

Les pedí que investigaran en casa, qué elementos intervienen en una obra de teatro, por lo que al día siguiente compartieron esa información mediante lluvia de ideas.

Mientras tanto se presentaba una situación con Tania ya que el grupo mostraba cierto rechazo hacia ella, pues cada vez que tomaba la palabra le hacían “bulla”,³⁷ entonces yo intervenía pidiéndoles que respetaran a Tania y que evitaran esos comentarios.

Jugando con los rasgos de la expresión oral

Para empezar el día, implementábamos ejercicios para el fortalecimiento de la expresión oral como Lozano lo propone. Una o dos veces por semana o cada quince días. Pronunciar exageradamente las sílabas de un texto les causaba risa, ante el hecho de abrir la boca y decirlo de forma lenta, pero siempre había alguien que lo quería hacer más de prisa, entonces marcaba una pausa, para que todos fuéramos iguales; pronunciar trabalenguas les agradaba y de manera voluntaria pedían participar para compartirlo en el grupo. Algunos mostraban habilidad para expresarlo tan rápido. Indudablemente yo aprendía con ellos, pues yo no tenía la velocidad para emitir ciertas palabras.

No podía faltar aquella canción “Juan Pedro de la mar”... para la modulación de voz donde se elevaba el tono, luego en un término medio y en voz baja; el uso de frases blancas con diferentes intenciones ¿cómo estás? con alegría, por favor con ironía, te vas con angustia, y a su vez graduando el volumen de voz.³⁸ Este ejercicio se les dificultaba porque sólo leían la frase y no lo acompañaban con la emoción que se solicitaba.

Poco a poco se creaba un ambiente agradable y de inquietud donde ellos solicitaban: —*Maestra: ¿qué vamos a jugar hoy?*— sabían de antemano que podíamos hacer una

³⁷ La palabra bulla significa griterío, cierto desorden.

³⁸ Lozano, (2003), Op. Cit.

dinámica o algún ejercicio de expresión oral, pues al inicio del ciclo se los manifesté. Algunas veces yo ejecutaba acciones empleando la mímica, así como la emisión de sonidos, el uso de silencios y pausas. Ellos tomaban nota de lo que veían o escuchaban. Al término de esas diez o quince acciones, escribía en el pizarrón las palabras y el grupo confirmaba si había acertado o no. En otras ocasiones lo hacíamos a la inversa, de manera aleatoria los niños tomaban un papelito en el cual estaba escrita la acción a realizar y el grupo adivinaba.

Pedía también que tomáramos un lápiz y lo colocáramos en la boca para hablar en un lapso de dos a tres minutos, con este ejercicio se apoyaba también a Yair porque presentaba dificultades en su dicción.

Así, motivada por las novedades que experimentaba junto con los niños, me pareció importante solicitar la presencia de los padres de familia y darles a conocer las actividades que los niños habían propuesto en nuestro primer proyecto, pero sobretodo, hacerlos partícipes el día que se llevaría a cabo la obra de teatro. Esta vez pensé que fuera de forma diferente, donde los niños explicarían qué estábamos haciendo en el proyecto. Una vez reunidos con los papás, observé algunas caras de angustia, pues expresaban que estaban de acuerdo que los niños trabajaran en equipo, pero que había niños que no lo hacían o que algunos trabajaban más que otros.

Estos comentarios me hacían pensar que su preocupación se acentuaba en las calificaciones más que en el proceso de expresión de los niños. Ante ello, comenté que se evaluaba el proceso de manera individual, donde los niños expresarían qué hicieron y qué les faltó por hacer, pues cada estudiante tiene diferentes necesidades.

Los niños mostraban autonomía al exponer ante los Padres de familia el proyecto. Aura tenía “facilidad de palabra”, Jesús se atrevía, hablar en público, y Tania se encontraba en el proceso de adaptación con el grupo. En general comenzaban a manifestar sus opiniones frente a los padres de familia, eso era muestra de que las velitas empezaban a encenderse en casa; es decir, representaba un logro en los primeros seis meses desde inicio del ciclo escolar, pero faltaba mucho por hacer.

Llevábamos tres semanas en este proyecto ¿qué seguía?, la elaboración del guión de teatro. El equipo conformado por Diana, Jocelin, Fernanda, Ángel, Nohemí, Miguel y Jesús, quienes eran los responsables de esta tarea. Por eso, les pregunté cómo pensaban hacer el diálogo de los personajes, de antemano ya se contaba con un escrito hecho por Diana. Sugerí que lo revisarán y determinarán qué podrían hacer. Ellos optaron trabajar en pares y cada par, haría un primer escrito, así presentarían el texto con el grupo y sus compañeros podrían elegir el que más les agradara. Trabajaron sin esperar a que yo hiciera acto de presencia.

Me di cuenta que comenzaban apropiarse de las tareas y sus roles que les correspondían. No obstante, predominaba el ruido que se producía para que cada niño se fuera hacia donde se encontraba su equipo. Por mi mente pasaba, ¿qué pensarán mis compañeros? que yo no tengo “control de grupo”.

El equipo formado por Carla, Tania, Jimena y Christopher, responsables de asignar personajes en el diálogo, quienes eran los encargados de Dirección, hicieron una tabla donde concentraron los nombres de sus compañeros y el papel que cada uno desempeñaría.

Los encargados de la escenografía, hacían el boceto en función de la propuesta por Aura, Karen, Valeria, Johan, Edwin, Juan Diego, Mateo, Alberto, Ángel, Yael, Vanessa y Reyna.

¿Y el contrato individual? ¿ y el proyecto global?

A punto de concluir febrero, continuamos con el contrato individual, por lo que mediante lluvia de ideas se preguntó:

Maestra: —¿Qué es un contrato?

Aura: —Es un escrito que nos dice lo que podemos hacer y lo que no podemos hacer—.

Ángela: —Es algo que se establece—.

Juan Diego: —Es trabajo—.

Carla: —Es hacerte responsable—.

Nely: *Es prometer algo—.*

Ángela: *—Es como un permiso—.*

Alberto: *—Es firmar algo—.*

Con estas intervenciones me daba cuenta que la idea de contrato la tenían. Me sorprendían sus respuestas, yo no esperaba que contestaran esto. Así cada uno tomó partido y registró en su contrato individual, lo que le “correspondía hacer” y lo que “aprendería”.³⁹

En grupo elaboramos el Proyecto Global de Aprendizaje,⁴⁰ en el cual les mostré los contenidos de las asignaturas y el grupo expresaba si nuestro proyecto se relacionaba con algunos de esos temas. Cuando se llegaba el momento de concluir señaló Aura: *—¡Maestra es que todas las asignaturas se relacionan con nuestro proyecto!—, contesté —¡Exacto!, las asignaturas no están separadas tienen relación entre sí—.*

Proyecto Global de Aprendizaje

Nombre del Proyecto: Los pequeños actores	
¿Qué podemos aprender en las diferentes asignaturas?	
Español	Reconocer tipos de texto como: la carta, la invitación
Matemáticas	Registrar datos de la información: Sintetizar los elementos de la obra de teatro.
	Elaboración de cuadros de datos al asignar los personajes de la obra de teatro.
Ciencias	En las actividades a desarrollar y al momento de actuar frente al público interviene el aparato locomotor, sistema circulatorio, digestivo y respiratorio
Historia	Las actividades y todo lo que se vive en el proyecto forma parte de una historia
Geografía	Al seleccionar el papel que desempeñará cada estudiante en la obra de teatro, según sus características y aptitudes. Ubicación geográfica
Cívica	Trabajo en equipo; valores: tolerancia, respeto, compañerismo, responsabilidad, toma de decisiones
Educación Artística	Teatro: Representación, ambientar el escenario, realizar la escenografía, dibujar y pintar
Educación Física	Movimiento y ritmo. El manejo del tiempo

³⁹ El contrato individual permite hacer un balance acerca de lo que se ha aprendido en el transcurso del proyecto colectivo, y de formular los progresos logrados. Jolibert, et. al., Op. cit. p. 32.

⁴⁰ El Proyecto Global de aprendizaje es lo que uno va a aprender en las diferentes asignaturas, de acuerdo al programa oficial de la SEP según Jolibert, et al., ibídem p.31

Los encargados de la escenografía continuaban con las tareas que se habían asignado y los responsables de Dirección ya habían culminado, por lo que iniciaron la primera escritura⁴¹ con la invitación a los padres de familia, cuyo texto presentaron en el grupo.

Los responsables del equipo de sonido hicieron una lista de lo que necesitarían: bocinas, cables, computadora, usb, para ello comentaron con sus compañeros quienes podían apoyarlos el dos de marzo, fecha que habían propuesto llevar a cabo la obra de teatro. A este efecto, presenté ante el grupo algunos formatos de texto y los coloqué en el pizarrón, entre ellas estaba la carta que era el próximo escrito que necesitábamos para solicitar la autorización del director y tener el acceso a biblioteca el día de la obra. Ellos rápidamente reconocieron que se trataba de una carta, entonces Vanessa, Jocelin, Dayana, Carla y Aura propusieron redactar la carta para entregarla al Director.

Una situación inesperada

Pero nadie se esperaba que durante la elaboración del proyecto de teatro ocurriera una situación intensa, ya que se había generado un conflicto en el equipo de Johan, quienes eran los responsables de hacer la escenografía. Ellos no lograban ponerse de acuerdo y predominaba la discusión. Pareciera que yo como Pilatos me “lave las manos”, pues mi comentario fue: *—Deben terminar hoy—*. Me salí del salón, y me recargué junto al barandal, con la intención que ellos resolvieran el conflicto y agregué: *—Si tienen alguna complicación, estoy aquí afuera.*

Transcurrieron diez minutos y salió Diana a decirme: *—¡Maestra Johan está llorando!* Entré y pregunté: *—¿Qué pasa?—*, Yael contestó: *—Es que no lo dejan pintar—*. Respondí *—Pónganse de acuerdo.*

Salí una vez más y al regreso me percaté que cada uno trabajaba, algunos con lágrimas que corrían en sus mejillas, pero el equipo permanecía callado, se habían

⁴¹ La primera escritura no es un simple borrador, es lo que el niño ya sabe hacer, teniendo en cuenta el análisis que ha hecho de la situación y de las características del texto por producir.

desahogado y ahora se concentraban en la tarea. Se aproximaba la hora de salida y les indiqué: *—En casa van a escribir: ¿Qué pasó hoy? y ¿cómo lo resolvieron?*

Al día siguiente inicié con unas palabras escritas en el pizarrón: portazo, al oído, lentamente, a media voz, rapidísimo, entre otras. Donde les pedí que cada uno las pronunciara dando la entonación según la palabra y moderando el volumen de voz. Por cierto habían asistido treinta y seis, entonces tendríamos que mantenernos en espera para escuchar a todos. Conforme era su turno les decía si debían hablar fuerte, pues había algunos niños que no se les escuchaba. Enseguida continuamos con nuestra canción favorita: *Juan Pedro de la mar, es mi nombre sí...*

Ahora si era momento de replantear lo que había ocurrido el día anterior. *—Quiero escucharlos ¿Cómo resolvieron el conflicto de ayer?* En eso intervino Alberto: *—Vanesa dejó de gritar y cada uno de nosotros se fue callando y nos pedimos una disculpa.* Agregué: *—Tenemos que practicar más la tolerancia y sobre todo respetar las ideas de cada uno.* De repente alguien dijo: *—Es que Johan se puso a llorar—*, pregunté: *¿Acaso no puede llorar? ¿dónde está escrito que no debe llorar? Johan en ese momento tenía que mostrar cómo se sentía, es válido mostrar nuestros sentimientos. Sin duda, nuestra sociedad ha marcado el machismo ¿Por qué un hombre no debe llorar? Cada vez se reprime al ser humano en sus sentimientos y emociones.*

Ante esa confrontación que surgió en el equipo, los niños habían identificado la importancia del ser tolerante, sin que yo les preparara un discurso, ellos lo experimentaron con sus compañeros. Pero al mismo tiempo trabajábamos la equidad de género, pues tanto hombres como mujeres somos iguales y tenemos los mismos derechos.

Iniciaba el mes de la primavera y también el momento en el que el “4º B” aparecería en escena, para que sus palabras brotaran como la brisa del mar. Frente a la tensión, los nervios que se manifestaban en los rostros de los niños, dispuestos a colocarse sus vestuarios y salir al escenario con la obra titulada: “La bruja malvada del bosque”, que ellos inventaron tanto los diálogos como los personajes.

Observé una diversidad en sus atuendos, pues algunas mamitas habían confeccionado la ropa. Niñas disfrazadas de brujas con telas de satín negro, sombrero ancho y puntiagudo, predominaban colores chillantes, otras más con un mandil sujetado a la cintura. Determinados niños con jeans que portaban una caja de herramientas.

En el escenario, cada uno de ellos asumía su papel. Jesús de manera espontánea manifestaba el movimiento con su cuerpo y gritaba ¡Nooo! Emitía su diálogo con mucha emoción, lo que provocaba las carcajadas de los espectadores.

Las niñas vestidas de brujas se desplazaban en un pequeño cuadro, a pesar de que tenían el espacio suficiente para moverse. Hablaban despacio, a veces en voz baja y en otras ocasiones el fondo musical rebasaba el juego de sus voces. El diálogo era corto, sin embargo se trataba que ellos expresaran lo que juntos habían construido.⁴²

Durante la semana de ensayos habían ejercitado el volumen, la dicción, la fluidez en su expresión oral, lo que contribuyó para que sintieran más confianza y la vergüenza disminuyera. Entre todos se hicieron observaciones como: *Habla más fuerte, abre más la boca, no te muevas tanto, no te pegues al pizarrón, etc.*

Una vez que concluyeron la presentación de la obra de teatro, nos reunimos frente a frente, formamos un círculo para platicar y comentar cómo se habían sentido. Pregunté —*¿detectaron fallas? Cuéntenme.* Esto lo hice con la intención de que evaluáramos el proyecto y como parte de la expresión oral, para que manifestaran su sentir.

Fernando: —*Yo no me sentí nervioso, pero observé que Michel dijo ¡ayuda! ¡ayuda! muy despacio, y Clarita tenía nervios.*

Uriel: —*Yo no me sentía nervioso, pero vi que a Felipe le daba mucha pena.*

⁴² La obra “la bruja malvada” se trató de una familia que vivía en una cabaña, junto al bosque. El esposo trabajaba en casa de carpintero y la mamá cuidaba a sus dos hijos. Un día la mamá salió a nadar y escuchó ruidos extraños, ella aseguraba que se trataba de una bruja por lo que grito: ¡ayuda! ¡ayuda! el señor corrió hacia donde ella se encontraba, pero llegó demasiado tarde, porque ella ya estaba muerta, nadie supo que es lo que pasó, solo que el prometió nunca dejar solos a sus hijos y desde esa vez decidieron abandonar ese lugar.

Jesús: —*Sentí que estuvo bien mi actuación, me sentía nervioso porque no estoy acostumbrado a estar frente a muchas personas.*

Diana: —*Me sentí con pena, porque había mucha gente y observé que Ángela también estaba nerviosa.*

Pablo: —*Yo me sentí nervioso porque vino mi mamá, mi papá y mi hermana y además Carolina tardó mucho en salir al escenario.*

Reyna: —*Yo me sentí un poco nerviosa porque estaba mi mamá viéndome, y luego Carla le dijo a Nelly que le prestara su escoba y Nelly no quiso prestarla.*

Pregunté: —*¿Nelly que pasó ahí?*

Nelly: —*No maestra si la presté*

Maestra: —*Si por alguna causa se nos olvidó algún material que vamos a ocupar, hay que ayudarnos y resolverlo en ese momento.*

Donovan: —*No me sentí nervioso porque no iba actuar, pero con Fernando hicimos un buen equipo, yo no escuchaba a mis compañeros y Fernando me decía en que momento pusiera la música.*

Jimena: —*A mí no me dio pena*

Yael: —*Ángel hablaba despacio y no se oía.*

Michel: —*Me sentí nerviosa y por otro lado feliz, porque hicimos juntos cosas que no sabíamos hacer.*

Ángela: —*Me sorprendí cuando Aura y Diana salieron en short y descalzas para mostrar que iban a nadar. Algunos hablaban fuerte como Aura, Fernando, Jocelyn, Michel y Diana.*

Para culminar el proyecto se hizo la autoevaluación por escrito. Se les proporcionó un instrumento de evaluación; es decir, una escala estimativa donde cada uno elegía alguna opción: Sí, no, a veces, nunca.

Aura y Diana nos apoyaban con la lectura de cada uno de los indicadores, así el resto del grupo seguía el ritmo. Entonces observé que identificaban sus avances, y también las fallas.

Por otra parte dimos continuidad al contrato individual para que escribieran que habían logrado, que faltaba por hacer. De alguna forma lo expresaban de manera verbal, pero era necesario escribirlo. Al concluir el contrato individual, me llamó la atención cuando Michel, quien era una de las niñas que se expresaba con dificultad, dijo: *—Yo aprendí a valorar a mis compañeros.*

Este comentario me dejó sin palabras, significaba que el conflicto que habían enfrentado en el equipo de Johan lo pudieron resolver, pero también les había dejado un aprendizaje. Por lo que tenían las herramientas para enfrentarse a otros proyectos, pero también a otros problemas.

Episodio cuatro: Un mar de palabras

Listos para comenzar con otro proyecto, hice nuevamente la pregunta *¿qué quieren que hagamos juntos estas dos semanas?*

Entre las propuestas destacaba papiroflexia, juegos en el patio, cine, futbol, intercambio, hacer pasteles, inglés, concurso de fotografía, paseos. Comenté: *—Hay varias propuestas, ¿cómo le hacemos?*, Mateo dijo: *—Que se haga votación, —¿Están de acuerdo?—, pregunté,— Sííí! —* contestaron todos. Pero en eso Ángela intervino y expresó: *—Asamblea—*, a lo que el grupo dijo: *—¡Nooo!—, nos vamos a tardar más.* Pues ya tenían la experiencia que en el proyecto anterior nos habíamos llevado tiempo en el consenso, por lo que optaron que harían votación, obteniendo mayor número de votos la propuesta de ver una película y exponer sobre los elementos que componen el cine.

Comenzamos con el proyecto de acción, en el cual se registraron las actividades que los niños enunciaban: investigar qué es el cine, investigar la historia del cine, los elementos que componen el cine, revisar la cartelera, elegir la película, decidir el lugar de la película: la escuela o trasladarse al cine; checar costos, organización de la compra de boletos, hablar con los padres de familia, exponer sobre los elementos que componen el cine: Dirección, iluminación, guión, montaje, equipo humano y música.

La primera tarea consistió en investigar sobre el cine, así que yo les proporcioné una guía de preguntas para que pudieran orientarse:⁴³ ¿Qué es el cine? ¿Cuándo y cómo surge el cine mexicano?, ¿Qué características tiene el cine? ¿Cuáles son algunos géneros cinematográficos? y ¿Qué elementos componen el cine?

Al siguiente día comentamos lo que habían investigado y elaboramos un cuadro donde se concentró la información y así se discutió e integró cada aspecto. Durante esa semana cada equipo trabajó un esquema que serviría para su exposición y se elaboró un calendario donde niño por niño elegía el día para exponer. La programación quedó para la última semana de marzo.

Era momento que decidieran en qué lugar se vería la película, así que a manera de votación decidieron que en Plaza Ermita, lugar que se encuentra ubicado a veinte minutos de nuestra Escuela, sería el día sábado dieciocho de Marzo. Mientras tanto Aura y Donovan se encargaron de revisar la cartelera: horarios, descuentos y precios para comunicarlos al grupo.

Continuamos con el contrato individual, donde cada uno escribía lo que conocía sobre el cine y lo que le faltaba por conocer, a partir de la investigación previa que ya tenían. Esta ocasión les resultó más fácil, por la experiencia del proyecto anterior.

En conjunto conformamos el proyecto global de aprendizaje, donde les proporcioné el formato y revisamos con qué asignaturas se relacionaba nuestro proyecto de cine, de manera previa yo había ubicado los temas en cada asignatura.

Se aproximaba la junta bimestral, entonces era oportuno darles a conocer a los Padres de familia el nuevo Proyecto “Cinevoz kid’s” como lo habían titulado los niños.

Llegó el día de la reunión con los Papás y pedí que los niños estuvieran presentes. Para mí, involucrar a los estudiantes fue fundamental, dado que hablar en público era uno de sus mayores temores, por lo tanto teníamos que trabajar sobre ello.

⁴³ Esta guía se les proporcionó con la finalidad de que les permitiera ubicarse en lo que investigarían y sobre estos aspectos ellos podían ampliar, la cual constaba de cinco preguntas.

Entonces de manera verbal hice la invitación a los padres de familia para que nos acompañaran al cine el día dieciocho de marzo. Recordé a Milano “La relación que se establezca con los padres dependerá de las necesidades del estudiante, del interés de sus padres y de los esfuerzos que el docente dedique a hacerles sentir que su colaboración es valiosa”.⁴⁴ Pregunté quiénes podían asistir, en ese momento, confirmaron veinte adultos, casi la mitad del grupo. Aún no podía cantar victoria de que todo el grupo iría.

Aproveché para mostrarles en diapositivas algunas fotografías del proyecto de teatro, pedí a los chicos que de manera voluntaria levantaran su mano y comentaran cada una de las fotos. Ellos explicaron a los padres de familia lo que se hizo.

Se observaban cambios notables, ya no era yo quien sólo hablaba, sino los estudiantes me acompañaban en sus intervenciones, con gran disposición. Incluso se escuchaban sus voces con precisión al emitir cada una de las palabras que brotaban de sus cuerdas vocales. Escuchar sus opiniones y ver el desenvolvimiento de los niños ante los padres de familia era alentador y señal de avance en el grupo.⁴⁵

Ponerse de acuerdo no era fácil

Un problema frecuente que se manifestaba en el grupo era ponerse de acuerdo, podría decir que casi era un reto, ahora el grupo se encontraba en decidir qué película. Aura y Donovan revisaron la cartelera con dos opciones: “King- Kong” o “La bella y la bestia”.

Surgió la polémica, pues los niños decían que “La bella y la bestia” era una película para niñas, y a su vez las niñas rechazaban la de “King Kong”. De repente Aura dijo en voz alta: *—La película no es de caricatura y es apta para niños.* Dicho comentario

⁴⁴ Milano de Galán, et al., (2004) La comunicación y la gestión en la integración escolar en Novedades educativas. Odeas y Recursos No 167. Bs. As. Pp. 19-23.

⁴⁵ Todos los niños tienen necesidad de mostrar lo que saben, lo que saben hacer, y ésta es una demanda tácita que hacen a los adultos como si percibiesen que éstos, fueran capaces de recoger adecuadamente sus necesidades en Malaguzzi, L. (2001) El hilo de Ariadna en la Educación Infantil en Regio Emilia. España, octaedro, Pp. 99-115.

favoreció porque ya no hubo reclamo.⁴⁶ Decidieron votar y seleccionaron ver “La bella y la bestia”, sólo faltaba asignar la hora de la cita y esto dependía de la función. Optaron por la función de las tres cuarenta y cinco de la tarde. Yo los vería una hora antes, en la entrada de Plaza Ermita, mientras la mamá de Aura se encargaría de apartar los boletos.

Llegó el día sábado y se presentó una situación, porque hubo niños que llegaron temprano y se metieron a la función de las dos cuarenta y cinco, no hubo un canal de comunicación adecuado y los únicos que habían entendido el acuerdo fueron Aura, Ariatna, Donovan y Uriel, así que ingresamos a la función junto con sus papás. Yo me sentía molesta porque no estábamos juntos a la hora acordada, después traté de relajarme y pensé que el lunes lo expondría al grupo.

Prontamente el día lunes al verme llegar al salón, Ángel preguntó: *—Maestra ¿por qué no fue al cine? —Claro que si fui, lo que pasa que no hubo un buen canal de comunicación y los que llegaron temprano se metieron a la función de las dos cuarenta y cinco, cuando se había indicado que la función era una hora más tarde.* Ángel contestó: *—Es que la mamá de Noemí empezó a organizarnos porque se tenía que ir temprano y pues los que estábamos nos metimos a esa hora. —La idea era que todos estuviéramos juntos, pero bueno ya ni modo lo importante es que ya la vimos—*, contesté.

Enseguida preparamos el guión de exposición, pues ya la semana de exposiciones de lo investigado se aproximaba.⁴⁷ Para organizar la participación de los niños y como una retroalimentación se emplearon tres tonos para su intervención. El primer tono se utilizó para felicitar al expositor, el segundo tono para hacer preguntas sobre el tema y el tercer tono para comentarios y/o sugerencias. Esta dinámica era novedosa para los niños, además permitió promover la participación y que los

⁴⁶ En la cooperación que se da entre los niños existen momentos alternos: una buena relación y la necesidad de seducir o de ser seducido por los otros. El placer de la seducción es algo que, los niños necesitan experimentar. En Malaguzzi, L (2001) Op. Cit. pp. 99-115

⁴⁷ Para la preparación del discurso conviene recurrir al guión esquemático y evitar la posterior lectura o memorización, de lo contrario habrá una entonación empobrecida, falta de cambios de ritmo, de pausas irregulares, incluso de los titubeos que caracterizan la oralidad. Ferrer, J. (2001) Planificación del discurso oral formal, en Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No 23. Ene-Mzo.

expositores reconocieran sus alcances y limitaciones, ya que algunos en el segundo tono, se les dificultaba contestar las preguntas porque les faltaba prepararse en el tema.

En un momento inesperado, recibimos la visita de la supervisora de zona, acompañada de nuestro director, quien pidió acceso al aula y con atención escucharon a los niños que exponían. Después la supervisora observó cómo los niños intervenían a través de los tres tonos, y enseguida pidió la palabra siguiendo la dinámica. —*¿Puedo intervenir maestra?* —*Claro que sí—*, contesté. —*Bueno voy a utilizar el primer tono, para felicitar a los niños que acaban de exponer, veo su desenvolvimiento y la forma en que prepararon su tema, mostraron un buen trabajo y también a usted la felicito maestra.* —*Gracias, esto que acaba de observar es parte de un proyecto que estamos trabajando sobre el cine y las intervenciones de los niños para la práctica de su expresión oral.* Contesté. Obviamente que todo esto lo tenía registrado en mi planeación que por cierto me pidió inmediatamente que ingresó al aula.

Como suele pasar cuando llega alguna de las autoridades, su presencia impone en el salón al ser observado, pero yo aunque me sentí nerviosa en un primer momento, después me tranquilicé porque sabía que lo que estábamos haciendo no era algo improvisado, tenía todo el respaldo teórico para contestar los cuestionamientos que surgieran.

Sin duda, en el aula los cambios se iban dando de forma paulatina, Carla era una niña que al inicio del ciclo escolar manifestaba su vergüenza ante el público, pero cada día lograba controlar los nervios, se escuchaba su voz con claridad; dominaba el tema y respondía a las preguntas.

Yair era uno de los estudiantes que al inicio del ciclo escolar presentaba problemas de dicción; no obstante, había avanzado, dado que la articulación de sus palabras y la pronunciación era con mayor fluidez y claridad. Esto me hacía recordar lo que dice Malaguzzi “Durante el proceso del proyecto los niños se sienten libres y no se sienten culpables si cometen errores o si les cambian ideas que tienen. Esto les

predispone a una capacidad de organización y de auto-organización que consigue el objetivo que se encuentra en el horizonte”.⁴⁸

A Tania al inicio del ciclo escolar se le dificultaba estructurar sus ideas; sin embargo, ya podía organizarlas y comentarlas en el grupo, había logrado la aceptación de sus compañeros, pues anteriormente intervenía y todos querían callarla, ahora se daban la oportunidad de escucharla. Esto se dio a partir de su constante participación, a veces entre el ir y venir de arrebatarse la palabra, por otra parte los niños habían comenzado a practicar la tolerancia y la vida cooperativa.

En general el grupo lograba vincular lo que habían investigado en relación con lo que habían observado en la película, a través de las semejanzas y diferencias que identificaban en los protagonistas: quién era la Bella, quién era la Bestia; sus características, cualidades, defectos y la discriminación que ambos enfrentaban ante la sociedad, lo que sirvió para reflexionar en grupo la cuestión de los valores.⁴⁹

Sin embargo, faltaba la integración de Manuel y Julio quienes presentaban constantes inasistencias.

Llegábamos a la parte final de este proyecto para hacer la evaluación, ahora eran ellos, quienes proponían los indicadores a evaluar, auxiliándose de las tareas escritas en el contrato colectivo, en tanto dictaban yo escribía en el pizarrón sus propuestas.

Reconoce los géneros del cine, relaciona las características del cine con una película, identifica sucesos relevantes sobre la historia del cine, elabora el borrador de exposición, realiza la exposición, revisa la cartelera y la comparte con el grupo, lee con atención los avisos en la toma de decisiones, asiste al trabajo de grupo, intenta hablar fuerte, mantiene una postura erguida, hace su exposición el día que le corresponde, escucha al expositor.

⁴⁸ Malaguzzi, ibidem. p. 2

⁴⁹ “Cada persona, cada ser vivo, es único en el mundo, y tan solo por ese hecho es valioso, no importan las adversidades a las que se enfrente o las situaciones conflictivas, sino la manera en cómo se dirija hacia ellas...” Dumont, I.(2011) Corazón de pollo, México, Chicome.

Así cada uno llenó la hoja de autoevaluación, donde de manera verbal comentaban que aún les daba nervios hablar en público; si bien, estos nervios disminuían conforme a la práctica, lo importante era incitarlos al diálogo, a que hicieran sus intervenciones orales y romper con esas palabras que en la vida académica son secuestradas. Esto sólo era el comienzo de una experiencia y plantación de una semilla, para que en un futuro tuviera trascendencia.

Episodio cinco: En la cocina también se expresa

Así que preparados para comenzar otro proyecto, por tercera vez dirigí la pregunta:

—¿Qué quieren que hagamos juntos esta semana? Carla, Diana, Aura y Ángela a una sola voz dijeron: —Salir de paseo maestra, pues era lo que habíamos dicho la vez pasada—.

—Lo recuerdo, dijimos que lo dejaríamos pendiente para este proyecto, —contesté—. Pero otras voces gritaban: ¡Dibujos con plastilina! ¡Preparación de una receta! ¡Ir a kidzania! ¡Ir a Six Flags, al Papalote, al Desierto de los leones!

Pregunté: *—¿Quiénes de ustedes estaría en condiciones de asistir?—*eran trece niños quienes levantaron la mano. Comenté: *—La idea es que asista la mayoría, son muy pocos, es como la cuarta parte del grupo. Se trata de que todos se involucren en el proyecto, si quieren nos vamos con la segunda propuesta, preparar una receta —,* Contestaron: *—¡Sííí!*

Advierto que de alguna forma seguía imperando mi autoritarismo, pues ejercía cierta influencia para tal o cual respuesta, disfrazada de las mismas propuestas de los niños.

Yair: *—Hacer pizza*

Fernando: *—Tamales*

Nelli: *—Pozole-*

Maestra: *—Ahora hay que elegir qué receta.*

Recurrimos por acuerdo a la votación, y optamos por hacer tamales.

Enunciaron las actividades para registrarse en el proyecto de acción, entre las cuales señalaron: *investigar sobre el origen del tamal, buscar una receta del tamal, cotizar ingredientes, consultar los sabores de los tamales, definir cantidades, repartir ingredientes, hacer un cuento sobre el tamal y preparar los tamales.*

A mí se me ocurrió que la abuelita de Aura podría ayudarnos a preparar la masa, pues yo tenía antecedentes de sus guisos culinarios, y pregunté: *—¿Aura crees que tu abuelita puede apoyarnos?—*, yo creo si, respondió.

Mi preocupación en este proyecto era saber que al tratarse de preparar tamales, cómo se iba a trabajar la expresión oral con los niños. No obstante, tenía presente que era una propuesta de los niños pese a mis intereses, ya después vería la forma de resolver la cuestión oral.

Iniciamos con la primera tarea, así que pedí que cada uno investigara sobre el origen del tamal, llegó el momento de compartir lo que investigaron, pero observé que no todos lo traían, por lo que enfatiqué con molestia: *—Es necesario hacer la investigación para que todos sepan a partir de cuándo, y por qué surge el tamal.*

Se avecinaba otra tarea, que consistía en investigar y leer la receta de los tamales, por lo que en casa indagaron. Así por equipos se pusieron de acuerdo para seleccionar una receta, de esta forma las colocaron en el pizarrón y enseguida hicimos una clasificación de lo que encontraban en común. Entre lo que identificaron, fue que todas las recetas compartían tres ingredientes como: hojas de maíz, pollo y mole. Ahora era necesario saber la cantidad de ingredientes que se requería. En esa parte nos apoyó la señora Lucina, abuela de Aura, quien nos envió por escrito los ingredientes y cantidades que necesitábamos para elaborar cincuenta tamales aproximadamente.

Ángela, Aura y Johan apoyaron para investigar los costos de los ingredientes, el resto del grupo elaboró una tabla para concentrar los datos, de los lugares en los que nos convenía comprar.

Cantidad	Ingredientes	Precio 1 Aura	Precio 2 Ángela	Precio 3 Johan
5 kg	harina	80.00	85.00	55.00
1 ½ kg	manteca	24.00	22.00	70.00
1 ½ kg	pechuga	105.00	90.00	50.00
½ kg	Mole almendrado	50.00	80.00	68.00
½ kg	Queso Oaxaca	50.00	40.00	24.00
1 kg	jitomate	18.00		20.00
Pza	Diente de ajo	1.00	2.00	2.00
Pza	Chiles verdes	7.00	25.00	20.00
Pza	epazote	5.00	3.00	
1 ½ kg	Tomate verde	15.00	15.00	12.00
¼	Chiles verdes	5.00	7.00	
Un sobre	bicarbonato	5.00	2.50	
¼	Sal de mesa	3.00	5.00	13.00
1 kg	azúcar	18.00	17.00	
1 Pza	colorante	3.00		
Un manojo	Hojas de maíz	36.00		
100 gramos	Royal	5.00		

Ahora lo que seguía era su *primera escritura* para elaborar el cuento, como dice Jolibert “se trata de un esbozo completo, escribir es un proceso complejo que articula las representaciones, la memoria, la afectividad, lo imaginario”⁵⁰. De modo que, en casa cada uno escribió algo sobre el tamal y al día siguiente por equipos compartieron lo que habían formulado para comenzar a construir el cuento.

Si al inicio de este proyecto mi temor era cómo introducir la oralidad, sobre la marcha del proyecto se fue disipando, ya que los niños realizaban la *interacción social* como lo llama Piaget “un antídoto eficaz contra el egocentrismo”⁵¹ y además inmersos en la escritura e involucrados también los que no habían escrito en casa.

El primer enfrentamiento en los equipos era ponerse de acuerdo para organizar sus ideas, tener presente a quien iba dirigido ese texto; o sea, el destinatario, y además que fuera comprensible para otros. Esto se logró como Jolibert lo llama a través de

⁵⁰ Jolibert et al., *ibídem*, p.129

⁵¹ Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós

“varias reescrituras parciales, en las que introducen información nueva y necesaria, suprimen elementos no pertinentes...”⁵²

Así cada equipo escribió en tres, cuatro y cinco sesiones porque sólo eran en algunos espacios de la jornada que se destinaban para ello, hasta lograr un título con lo que habían estructurado: El niño del tamal, Paula y los tamales, Juanito alcachofa y el tamal, los tamales de carne humana, los nuevos tamales, el tamal de la granja, la señora de los tamales y el tamal triste.

Cada equipo presentó ante el grupo su cuento, el resto del grupo escuchaba con atención, en tanto que yo hacía la pregunta: —¿*Qué observan en el texto de sus compañeros?* Los niños intervenían de manera voluntaria, dándose a la tarea de revisar, que la trama del cuento presentara un conflicto y cómo se resolvía, pues con anterioridad hicimos una revisión de la escritura de los cuentos que aparecen en el libro de español de cuarto grado, entonces ya identificaban que el cuento estaría conformado por: inicio, desarrollo, conflicto y cierre. Aquí se trataba de “arrancar a los textos existentes los secretos” como bien señala Jolibert, es decir sacarles provecho. Donde yo como docente tenía que incitar a los estudiantes a que detectaran las regularidades entre los diversos escritos, cómo están entrelazadas las frases, los párrafos o las partes del texto.⁵³

Los equipos presentaron su texto en papel bond para que el resto del grupo lo pudiéramos visualizar. Por lo que hicieron una lectura general del texto y después una lectura en cada renglón de manera pausada. De esta forma podíamos detenernos en la conexión de las ideas escritas. Enseguida se continuaba con la escritura de las palabras, pronunciarlas en voz alta e identificar cómo estaban escritas, según lo que ellos ya conocían, pero además utilizando como recurso el diccionario, a lo que alguien de los integrantes encerraba en el escrito y reescribía en el bond.

⁵² En *Pedagogía por Proyectos* se le conoce como módulo de escritura donde los estudiantes organizan mentalmente la puesta en texto de las informaciones, categorizan y relacionan en Jolibert, et al., Op. Cit.

⁵³ *Ibíd.*

Cada equipo llegaba a la producción final; esto es, “la maqueta y la obra maestra, preparando las reescrituras de la última cosecha”.⁵⁴ Pues de acuerdo a lo que cada equipo había presentado en plenaria, ahora procederían a reacomodar y hacer la última escritura. Listos para presentarlo con sus compañeros del grupo en vísperas de la preparación del tamal.

Se acercaba el momento para que decidieran de qué sabor querían los tamales, entonces Aura intervino y dijo: —*Veinte de mole, veinte verdes y diez de dulce*, — ¿*Qué dicen los demás?* pregunté —Felipe dijo: *quince de mole, quince verdes, diez de rajas y diez de dulce*. El grupo contestó: —*¡Siiii! así está bien*. El sabor de los tamales ya estaba definido, ahora faltaba la repartición de los ingredientes, por lo que decidí hacer papelitos y los niños al azar tomaran uno, de este modo evitar inconformidades. Para la preparación de las salsas y la cocción de la carne me apoyé de algunas madres de familia.

El salón del chef

Aproximándose al diez de mayo, los niños esperaban gustosos la preparación de los tamales. Aunque, nos dimos cuenta que faltaba más cantidad de queso y mole, pero rápidamente lo resolvimos con los ingredientes que teníamos.

La señora Lucina mientras amasaba la masa explicaba cómo debía prepararse, que no quedara ni aguada, ni seca; por qué se le ponía bicarbonato y *royal*. Señaló que el *royal* era para que se esponjara la masa y el bicarbonato para que no cayera pesado en el estómago por la manteca que contenía.

Enseguida indicaba cómo debía ponerse la masa en la hoja de tamal: —*Deben poner una cucharada de masa y extenderla en la hoja, después agregan la salsa, las rajas o el mole y luego la carne o el queso*.

Nos organizamos de la siguiente forma: Se colocó una mesa en el centro donde la señora estaba, los niños se encontraban organizados por equipo, y así cada equipo

⁵⁴ La maqueta es un súper borrador, donde se hace la última limpieza ortográfica y también la ocasión para hacer las mejoras del último momento. La obra maestra es el texto producido, que se entrega y se distribuye al destinatario. Es importante que el niño- autor se ocupe de ello.

concentrado en la tarea, pasaba al centro a preparar dos tamales. Una vez que se prepararon, las señoras Lucina y Carmen se trasladaron a casa de Aura para su cocción. Desde las once y media los niños ya estaban impacientes y preguntaban: *—Maestra ¿A qué hora van a traer los tamales? ¿los vamos a comer en el salón?—*, *pues espero que nos dé tiempo comerlos aquí, yo creo que ya no tardan* —contesté. Cerca del medio día los tamales ya estaban, ¡listos para deleitarse! ¡ummmmm!⁵⁵ Las señoras ayudaron a repartirlos y en cuanto comían los niños decían: *¡están ricos!, ¡quedaron bien!, ¡algunos están muy pequeños!, ¡tienen buen sabor!* Recordé que estos comentarios eran importantes como parte de la expresión oral que poníamos en práctica.

Al día siguiente hicimos la evaluación del proyecto, y dando continuidad al trabajo de la expresión oral, era necesario que los niños propusieran los aspectos a evaluar, en tanto que yo tomaba nota en el pizarrón de acuerdo a lo que me dictaban, pues con la experiencia de los proyectos anteriores, ya tenían idea sobre qué aspectos podíamos evaluar.

Investigué el origen del tamal, busqué la receta del tamal, investigué costos de los ingredientes, traje los ingredientes, logré ponerme de acuerdo con mi equipo, seguí las instrucciones cuando preparé el tamal, puse atención durante la elaboración del tamal, colaboré con mi equipo al redactar el cuento.

Cada uno contestó en función de su colaboración en el proyecto, con base a las respuestas: Sí, no, a veces, nunca.

Cine, teatro, cocina

Pareciera que todo había terminado, pero no era así. Era necesario que culminados los proyectos se mostrara a la comunidad.

⁵⁵ El contacto visual, la expresión del rostro, los gestos y la posición corporal forman parte de la kinestesia y son recursos para comunicar con efectividad un mensaje. Zebadúa, et al.,(2012) Cómo enseñar hablar y escuchar en el salón de clases, México, UNAM.

Para eso, pedí de manera voluntaria que levantaran la mano quiénes deseaban participar en presentar los proyectos, pues consistía en explicar de qué trataba cada uno. Rápidamente Aura, Diana, Ángela, Jocelin, Carla, Christopher, Jesús y Fernando gritaron: *¡Yo maestra!*

Lo primero que se necesitaba era organizar los aspectos que se abordarían, para ello elaboramos un esquema.

¿Qué es un proyecto	Es un plan de trabajo sobre un tema determinado, que elegimos, de acuerdo a nuestros intereses
¿Cuáles hicimos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teatro: La familia misteriosa de los pequeños actores 2. Cine: Cine voz- kid's 3. Los pequeños cocineros
¿Para qué nos sirvió?	Para trabajar en equipo, saber convivir, conocer el origen del cine y del tamal, cómo surgió, porque surgió.
Evaluación	Al final de cada proyecto hacemos una evaluación sobre lo que hicimos y lo que nos faltó por hacer.

Se repartieron tareas en el grupo, entre ellos la elaboración de carteles que implicaba pensar en la idea del texto, en la imagen, dibujar, pintar y además buscar frases que rimaran, de tal manera que se lograra atraer a la comunidad. Entonces comenzaron a surgir las siguientes frases: “Para construir aldeas, hay que tener ideas”, “En el intento de nuestros proyectos, se muestran defectos, pero para nosotros son perfectos”. Estas frases podrían parecer simples sin embargo, para el 4º B tenían mucho peso, como dice Lomas “no son fortuitas, hay un mensaje detrás de cada una de ellas, pues surgen de sus voces vivas y que en el hacer y rehacer, se aprenden de los errores y a su vez se corrigen”.⁵⁶

De manera colectiva redactamos la escritura de la invitación, los niños me dictaban y sobre la marcha se hacían las correcciones; para esto, se hicieron tres escrituras, hasta que nos convenció la última. Johan y Edwin hicieron unos sobres para que ahí se metieran las invitaciones. Entre los ocho niños que se habían propuesto se

⁵⁶ Lomas, C. (1999) Op. Cit.

organizó el discurso para saber quién diría que. Ese día llegó, de manera que cada uno de los grupos pasaba a escuchar a los niños del 4º B.

Sin duda la expresión oral había aumentado, el volumen de voz era adecuado a la cantidad de población que se encontraba en la biblioteca, se mostraban entusiastas. Su postura no era tan erguida, pero ya la vergüenza había disminuido, lo platicaban como parte de su vida cotidiana, además de tener previamente su guión de exposición, y un previo ensayo frente a sus compañeras antes del evento, eran capaces de autoevaluarse y reconocían lo que debían corregir cada vez que pasaran al frente con los diferentes grupos. Ellos manifestaban ante mí la satisfacción por sus logros.

A continuación se presenta de forma específica de qué manera se atendió el objeto de estudio.

B. Informe General

Este apartado tiene la finalidad de dar a conocer el tratamiento que se dio al objeto de estudio y así darle validez a la intervención pedagógica realizada. Se inicia por presentar el método de investigación, la Documentación Biográfico-Narrativa, y se da a conocer el Diagnóstico Específico, que permitió identificar el problema en los niños de 4º grado de primaria, así como plantear preguntas de indagación, supuestos teóricos y propósitos de la intervención, con lo que se atendió el objeto de estudio; la expresión oral.

Se muestran los antecedentes sobre el objeto de estudio recuperados, de cinco investigaciones, además de la base didáctica empleada, Pedagogía por Proyectos propuesta por autores como J. Jolibert y J. Jacob, C. Sraïki. El diseño del diagnóstico y sus resultados con los instrumentos que permitieron identificar el problema en los niños de 4º grado de primaria, así como plantear preguntas de indagación, supuestos teóricos y propósitos de la intervención en la que se atendió el objeto de estudio, la expresión oral.

1. Metodología de la investigación

El Proyecto de Intervención Pedagógica se orienta hacia un tipo de investigación de corte cualitativo, apoyándose de elementos del método de investigación-acción. Por lo tanto, se partió de un Diagnóstico Específico que arrojó información sobre el problema, donde se identificó que los estudiantes de 4º grado de la Escuela Primaria “Macuilxochitzin”, manifiestan limitaciones en la expresión oral, como la falta de coherencia, de modulación de voz, uso de expresiones corporales y gestuales. Así como la expresión de sus ideas de forma fluida, con frecuencia recurren a la memorización. Esta situación se acrecenta cuando las estrategias docentes carecen de actividades dinámicas que propicien el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes, se limitan a preguntas y respuestas y la lectura en voz alta. Además poco favorece la conversación limitada entre padres e hijos.

De ahí que se plantearon varias preguntas de indagación entre ellas la general que a continuación se enuncia: ¿qué estrategias didácticas son necesarias implementar para fortalecer la expresión oral en los estudiantes de 4º grado de primaria?, Como supuesto teórico general se plantea que la expresión oral se favorece al poner en marcha, situaciones comunicativas orales como la exposición y la conversación espontánea donde se expresen ideas, pensamientos y actitudes bajo el marco de Pedagogía por Proyectos. Como propósito general de la intervención, se buscó que el estudiante experimentara situaciones comunicativas orales, como la exposición y la conversación espontánea; la participación en actividades como trabalenguas, uso de frases blancas, incrementar su expresión gestual y corporal, la manifestación de anécdotas; organización de sus ideas mediante la escritura libre para favorecer el desarrollo de su expresión oral.

Los datos obtenidos se recopilaron a través de la técnica de observación no participante y los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia, estudio socioeconómico; Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio, listas estimativas para evaluación de cada uno de los proyectos, hojas de autoevaluación.

Esta intervención pedagógica se apoyó de la Documentación Biográfico Narrativa que tiene un Enfoque Biográfico-Narrativo, con el objeto de recuperar experiencias y darle un significado a aquellos acontecimientos que se manifiestan en el interior y exterior del aula, tomando como referencia las aportaciones teóricas de Bolívar y Daniel Suárez. El apoyo del diario autobiográfico el cual permitió construir el relato único a través de cinco episodios, haciendo uso de la narrativa. En dichos episodios se hace referencia a los tres proyectos que los estudiantes y la docente llevaron a cabo, así como sus respectivas evaluaciones en cada una de las situaciones comunicativas que se propiciaron.

2. El contexto y el Diagnóstico Específico

La Intervención Pedagógica tuvo lugar en la Escuela primaria “Macuilxochitzin” turno matutino, en la entonces delegación y ahora Alcaldía Iztapalapa, en el ciclo escolar 2016-2017, con el grupo “4º B” conformado por 43 estudiantes, niñas y niños con una edad entre 9 y 10 años.

Se inició por diseñar y aplicar un Diagnóstico Específico, el cual con sus resultados permitió identificar que en el lugar donde se ubica la escuela predominan algunos problemas sociales como el vandalismo, el robo y de manera constante la escasez de agua.

Para analizar la población total se tomó una muestra de 10 estudiantes, de los cuales 5 eran niñas y 5 niños, a través del muestreo no probabilístico, mediante el método de cuota, donde se consideraron características como: edad, sexo y grado escolar.

Se aplicó un estudio socioeconómico a los padres de familia y un cuestionario para conocer la relación entre éstos y los estudiantes en torno a la expresión oral.

Se llevó a cabo una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico que dio la posibilidad de identificar de qué manera los estudiantes de cuarto grado desarrollaban su expresión oral ante una situación comunicativa. La estrategia consistió en que los estudiantes hablaran durante un minuto sobre el tema que les

tocó según sorteo, desde una caricatura, película, plantas, agua, dinosaurios, juegos, escuela, infancia y familia. Con ese fin, cada uno de los participantes tomó un papelito y habló por turnos.

Otro de los instrumentos que se diseñaron y aplicaron fueron tres cuestionarios dirigidos a los estudiantes, a los docentes y a los Padres de Familia, con el objeto de saber qué pensaban sobre la expresión oral y además en el caso de los docentes cuáles eran las estrategias que llevaban a cabo para hacer uso de la expresión oral en el aula.

Con el Diagnóstico Específico se logró identificar que los estudiantes presentaban ciertas limitaciones para hablar frente al público, como la inseguridad y nervios. Demandaban ser escuchados, ya que los espacios de conversación son escasos, debido a que en casa sus padres tienen poco tiempo para sentarse con ellos y entablar una plática.

En menor grado son los padres de familia quienes se involucran en las actividades de la escuela, dado que en algunos casos trabajan y las conversaciones se enfocan a temas vinculados con la escuela.

Los docentes ocasionalmente participan en eventos que los enfrentan a hablar en público, tales como ceremonias, festivales, reuniones con padres de familia y cuando lo realizan no lo hacen por gusto sino por obligación, porque las autoridades así lo solicitan. Aunque consideran que la expresión oral es importante para comunicarse, pocas veces se promueve la discusión de ideas entre los niños. En algunos casos, la estrategia que los docentes practican para el uso de la expresión oral es la exposición, pero sin dar la oportunidad a los estudiantes de elegir sobre qué hablar, ni se apoya u orienta en cómo realizar una exposición y con frecuencia se practica el planteamiento de preguntas dirigidas a estudiantes en particular, lo que lleva a la participación, a veces forzada, de unos cuantos.

3. Sustento teórico

Fue necesario indagar qué se ha escrito sobre la expresión oral para ello se recurrió a los antecedentes del objeto de estudio de cinco investigaciones, cuatro de ellas pertenecen al nivel primaria y una corresponde a nivel medio superior realizadas entre los años 2002 a 2014. Esta última aunque no pertenece al nivel educativo en el cual se realiza esta investigación, resulta relevante citar debido a que ofrece dos estrategias que se pudieron adecuar para trabajarlas con el grupo 4º B de primaria. Entre ellas se enuncian las siguientes: “Estrategias Didácticas de la Expresión oral” por Ivonne Vázquez Sánchez; “Expresión oral en la escuela” por Marisol Leonor Narvaez; “Expresión Oral en los alumnos de 6º grado de Educación Primaria” de Reynalda Vargas Juárez; “Expresión Oral” de Luis Miguel Reyes Peña; “Expresión Oral en el aula de Educación Primaria” por Adán González Noelia. De estas investigaciones se recuperaron algunas estrategias como las historias de miedo, el teatro, la conversación, el cuento y herramientas como el guión de exposición.

También se recuperan las aportaciones teóricas de Autores como Carlos Lomas (2009) Larreula (2005), Lucero Lozano (2004) Calsamiglia (1999), Cazden (1991) entre otros, quienes coinciden que en las aulas se pierde el sentido vivo de la lengua y se convierte en palabras, en cadenas de sonidos, en reglas ortográficas que se transmite de generación en generación, pues los docentes se concentran en que las palabras estén escritas de forma correcta, además de resaltar, mediante marcas en el texto, las que estén incorrectas.

Se tomó como base didáctica la propuesta de Pedagogía por Proyectos, de origen Francés, la cual se sustenta teóricamente en el auto y socio constructivismo. Se parte de la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje a lo largo del curso y durante el proceso, la promoción de la lectura y escritura como comprensión y producción de textos. Esta propuesta despierta otras posibilidades de aprendizaje, adquiere un sentido tanto para los estudiantes como para el propio docente en las actividades que se realizan en el aula, lo que permite llevar a cabo un trabajo colaborativo y favorecer las relaciones intergrupales, compromete a los

estudiantes hacia un proceso de metacognición donde experimentan y desarrollan la capacidad de reflexionar y analizan el por qué determinados hechos, lo que conlleva a tomar decisiones. El trabajo por proyectos desde el interés de los niños favorece sus acciones verbales como argumentar, discutir y comunicarse.

Trabajar con la expresión oral, implicó promover espacios de escucha y retroalimentación entre estudiantes y docente en conjunto, donde cada uno se compromete a diferentes tareas, y en todo momento los involucrados se autoevalúan, esto permite darse cuenta de las dificultades que enfrentan y de sus logros.

4. En el revivir de la oralidad, una intervención Pedagógica

El trabajo por proyectos desde el interés de los niños inició en Enero del 2017 y tuvo una duración de cinco meses aproximadamente con el grupo de “4º B”, conformado por 43 estudiantes entre 9 y 10 años de edad, en la Escuela Primaria “Macuilxochitzin” turno matutino, ubicada en la Alcaldía Iztapalapa. Los espacios físicos que se utilizaron fueron: el salón de clase, la biblioteca de la escuela y un espacio público, el cine.

Se inició con la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje las cuales permitieron la construcción de un ambiente agradable para trabajar con Pedagogía por Proyectos: La reorganización del mobiliario del aula como las mesas y sillas que durante la intervención se fueron cambiando en función de las actividades propuestas en cada uno de los proyectos. Las paredes textualizadas permitieron estimular las tareas en que cada uno de los estudiantes se involucraba, así como el cuadro de asistencia, donde los niños día con día se registraban y así conseguían cierta autonomía. El trabajo por equipo, además de la producción de textos de los estudiantes, mismos que se colocaban en las paredes en ciertos periodos según el proyecto; la escritura del diario escolar donde la docente y los estudiantes escribieron y compartieron la escritura, el rincón de las historias de miedo, donde los niños de manera voluntaria contaban alguna anécdota.

Se construyeron tres proyectos con la participación activa de los estudiantes. Como resultado de estos proyectos se obtuvo la representación teatral; exposición sobre algunos aspectos cinematográficos; preparación de una receta sobre el tamal. Así como la producción de textos: escritura libre, guión de teatro, guión de exposición, receta, carta y cuento. La conversación de forma espontánea a partir de las historias de terror de manera oral, contadas a partir de las inquietudes de los niños (ver figura 20).

Cada proyecto inició con la pregunta generadora ¿Qué quieren que hagamos juntos durante estos quince días? Con ello, se incitaba a que de manera oral los niños expresaran sus inquietudes, al inicio con el arrebató de la palabra y con la dificultad para respetar turnos, el hecho era abrir esos espacios para que los estudiantes propusieran. Dirigirse a cada uno de ellos y así expresaran su propuesta, posteriormente se concretara sólo una, mediante la votación.

Cada proyecto se hizo en conjunto con los niños, donde se construyó el Proyecto de Acción que contiene las tareas a realizar, los responsables, las fechas programadas, los recursos y materiales.

Se llevó a cabo el Contrato Individual donde los estudiantes escribieron en dos momentos: al iniciar el proyecto: lo que ya conocían, lo que les faltaba por conocer, a lo que se comprometían; y al finalizar el proyecto lo que les faltó hacer, lo que hicieron y lo que aprendieron.

Se recurrió a la elaboración del Proyecto Global de Aprendizaje, que en función de las propuestas de los niños y en correspondencia con las asignaturas del programa oficial de cuarto grado, se hizo la relación de los temas y el proyecto en turno, a partir de la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

Al término de cada proyecto se hizo una autoevaluación donde los estudiantes de forma verbal y escrita propusieron qué aspectos se evaluarían. Primero compartían de manera oral los alcances y limitaciones que habían enfrentado. Después lo registraban en una tabla según los indicadores.

A continuación se muestra la organización de los proyectos realizados con los estudiantes.

Figura 20. Cuadro organizativo de los proyectos de acción trabajados

Proyectos Elaborados	Fecha de realización	Textos Orales	Textos Interrogados	Textos producidos	Estrategias Orales	Forma en la que se socializó el proyecto.
"La familia misteriosa de los pequeños actores"	Del 10 de Febrero al 2 de Marzo	Diálogo: la mamá que se muere. Elementos que intervienen en una obra de teatro	Carta dirigida al Director de la escuela. Invitación a padres de familia	Guión de teatro	Ejercicios de dicción, volumen, fluidez	Representación teatral a partir del guión de teatro
"Cine voz kids"	Del 8 al 29 de Marzo	Breve historia del cine Elementos que componen el cine	Anuncios Mapa conceptual	Elaboración de mapa conceptual Guión para una exposición	Exposición sobre los géneros del cine y conversación sobre la película	Exposición individual sobre cine frente a padres de familia Compartir diferencias entre lo visto en la película y la vida cotidiana
"Cocina"	Del 24 de abril al 17 de mayo	Cuento "Los tamales de carne humana"	Receta "Tamales tradicionales" Cuento sobre la historia del tamal	Elaboración de un cuento sobre el tamal Escritura de la receta	Conversación	Degustación de los tamales entre el grupo y compartir los cuentos entre los equipos
Cierre de proyectos	15, 16 y 19 de Junio	Guión para el desarrollo de exposición	Invitación a estudiantes de la primaria "Macuilxochitzin" Carteles para el cierre de los proyectos	Escritura de invitaciones Guión para el discurso ¿Qué se hizo? ¿Cómo se hizo? ¿Para qué se hizo?	Exposición	Compartir con los grupos de la primaria los proyectos realizados durante el ciclo escolar

5. Resultados

Para poder arribar al desarrollo de la expresión oral, fue necesario observar que los estudiantes de cuarto grado, grupo "B" lograron desarrollar algunos rasgos de la expresión oral como la dicción, la modulación de voz, la fluidez para hablar frente a un público. A través de la implementación de algunas actividades que Lucero Lozano (2003) propone como los trabalenguas, las canciones, la pronunciación exagerada de palabras, entre otras. Lo que implicó desplazarse de su lugar, pararse al frente, hablar y escuchar a los demás, de esta manera en cada práctica aminorar la vergüenza y los nervios que en un principio resaltaba.

Los estudiantes lograron reconocer diferentes tipos de texto tanto en su estructura, contenido y funcionalidad, a través de la producción de sus textos informativos como

la carta, la receta, la invitación, el instructivo y el cartel; textos literarios como el cuento. Lo que les permitió mostrar interés y disposición durante la elaboración.

Por otra parte la utilización del diario escolar representó para los estudiantes un medio para expresar sentimientos y emociones; reconocer frases que les permitiera plasmar ideas claras, sustituir palabras repetitivas. Lo que contribuyó a enriquecer su vocabulario y apropiarse de conceptos que de manera espontánea se dejaban ver en su discurso tanto de manera oral, como de forma escrita.

Crear un ambiente favorable al interior del aula significó llevar a cabo algunas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje a partir de Pedagogía Por Proyectos como el acomodo de las mesas y sillas, de acuerdo a las actividades de cada día. Algunas veces en equipos, en otras ocasiones en círculo o semicírculo para estar frente a frente. Las paredes textualizadas en función de los trabajos que habían realizado como equipo o de manera individual. El cuadro de asistencia donde cada estudiante se comprometía a registrar su asistencia.

Al interior del grupo, se logró que los estudiantes practicaran la tolerancia a través del trabajo con sus compañeros, en el hecho de compartir y discutir sus ideas y así concretar las actividades, como la autonomía en las tareas que ellos se asignaban y llegar a la toma de decisiones.

Una vez que los estudiantes definían qué proyecto llevarían a cabo, asignaron las tareas a realizar, quiénes lo harían, qué fechas y cuáles recursos utilizarían.

Por consiguiente, se realizó de manera escrita un contrato individual durante el proceso del proyecto, donde cada uno de los estudiantes manifestó lo que ya sabía hacer, lo que le faltaba por hacer y a qué se comprometía. De igual forma al terminar el proyecto lo que había logrado y lo que aprendió (ver figura 21).

Figura 21. Contrato individual escrito por Aura Sevilla, estudiante del grupo “4º B”

Contrato de Actividades	Contrato de Aprendizaje
<p>*Lo que yo tengo que hacer:</p> <p>Investigar los elementos que componen el cine Indagar costos de cine, prepararme para expresarme, exponer y ver la película.</p> <p>*Lo que logré:</p> <p>Logré en superar una meta que jamás pensé que se me quitaría.</p> <p>*Lo que me resultó Poner atención</p>	<p>En lectura y producción de escritos.</p> <p>*Lo que ya sé:</p> <p>Que elementos componen el cine, y como se organizan esos elementos.</p> <p>*Lo que aprendí: Como se relacionan los elementos</p> <p>*Cómo aprendí: Investigando y consultando la información, sintetizando información y leyendo</p> <p>*Lo que debo reforzar: Hablar fuerte y no escribir en hojas de color intenso</p>

El trabajo de Pedagogía por Proyectos permitió tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes e implementar estrategias para su expresión oral, como la exposición misma que les dio la posibilidad de comunicar un tema de interés sobre cualquier ámbito y poner en práctica los recursos lingüísticos de la expresión oral, así como la conversación espontánea al inicio, durante y al término de cada proyecto.

Lograron identificar que las propuestas de sus proyectos no se deslindaban de las asignaturas. Para esto, se realizó el Proyecto Global de Aprendizaje donde, de acuerdo al programa de la SEP de cuarto grado de primaria, se relacionaron los contenidos de las asignaturas con cada uno de los proyectos en marcha, por lo tanto, fue necesario registrar lo que podían aprender en cada una de las asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Formación Cívica, Educación Artística y Educación Física (ver figura 22).

Figura 22. Proyecto Global de aprendizaje, elaborado por Diana

Nombre del proyecto: Cinevoz Kids

ASIGNATURA	¿Qué podemos aprender en las diferentes asignaturas?
ESPAÑOL	Tipos de textos, mapa conceptual y anuncios
MATEMÁTICAS	Registro de información
CIENCIAS	Sistema nervioso, aparato locomotor, circulatorio, digestivo y respiratorio; luz natural y artificial
HISTORIA	Época en que se desarrolla la película: La Bella y la Bestia
GEOGRAFÍA	Características de nuestra población, croquis de localización a Plaza Ermita
CÍVICA	Semejanzas y diferencias, valores, respeto de acuerdos, discriminación y condiciones de vida en sociedad
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Historia de cine
EDUCACIÓN FÍSICA	Movimiento del cuerpo

Las evaluaciones se hicieron al término de cada proyecto, primero de manera oral y enseguida de manera escrita. Así cada uno de los estudiantes manifestó cómo se sintió durante la realización del proyecto y qué había logrado.

En el proyecto “Cinevoz kid’s” se llevó a cabo la exposición sobre los elementos que componen el cine, para ello se elaboró una lista estimativa considerando los siguientes indicadores: domina el tema que expone, identifica los elementos de un guión, investiga en diferentes fuentes de información, organiza la información que utiliza, prepara recursos que apoyan su exposición, muestra interés para investigar, trabaja en equipo de forma cooperativa (ver figura 23).

Figura 23. Lista Estimativa para evaluar aspectos sobre exposición en el grupo “4º B”

Competencia: Comunica un tema de interés de cualquier ámbito, con coherencia cuyo contenido exprese de manera oral.

INDICADORES	Domina el tema que expone			Identifica los elementos de un guión			Investiga en diferentes fuentes de información			Organiza la información que utiliza			Prepara recursos que apoyan su exposición			Muestra interés para investigar			Trabaja en equipo de forma cooperativa		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
1. Julio																					
2. Lesli		X				X			X		X			X			X			X	
3. Michel		X							X	X				X			X			X	
4. Valeria	X					X			X	X				X			X			X	
5. Fernando						X			X												
6. Cristofer		X				X			X		X			X			X			X	
7. Donovan	X					X			X	X				X			X			X	
8. Valeria	X					X			X	X				X			X			X	
9. Clarita		X				X			X		X			X			X			X	
10. Miguel A.		X				X			X		X			X			X			X	
11. Dayana		X				X			X		X			X			X			X	
12. Ariatna		X				X			X		X			X			X			X	
13. Gadiel			X			X			X			X			X		X		X		X
14. Yair		X				X			X		X			X			X			X	
15. Angel		X				X			X	X				X			X			X	
16. Mateo		X				X			X		X			X			X			X	
17. Johan		X				X			X		X			X			X			X	
18. Carolina		X				X			X		X			X			X			X	
19. Reyna		X				X			X		X			X			X			X	
20. Juan		X				X			X		X			X			X			X	
21. Yoselin		X				X			X		X			X			X			X	
22. Dylan																					
23. Angela		X				X			X		X			X			X			X	
24. Carla		X				X			X		X			X			X			X	
25. Uriel		X				X			X		X			X			X			X	
26. Alberto		X				X			X		X			X			X			X	
27. Luz V.			X			X			X		X			X			X			X	
28. Fernanda		X				X			X		X			X			X			X	
29. José M.																					
30. Tania		X				X			X		X			X			X			X	
31. Felipe		X				X			X		X			X			X			X	
32. Neli		X				X			X		X			X			X			X	
33. Edwin		X				X			X		X			X			X			X	
34. Jesús		X				X			X		X			X			X			X	
35. Maira		X				X			X		X			X			X			X	
36. Aura	X					X			X		X			X			X			X	
37. Diana	X					X			X		X			X			X			X	
38. Vanessa		X				X			X		X			X			X			X	
39. Diego		X				X			X		X			X			X			X	
40. Yael		X				X			X		X			X			X			X	
41. Bryan																					
42. Pablo		X				X			X		X			X			X			X	X
43. Jimena		X				X			X		X			X			X			X	
ANÁLISIS	Parten de sus conocimientos previos			Algunos se apegan al guión de exposición			En su mayoría sólo consultan internet			Varios organizan la información consultada			Se apoyan en láminas para su exposición			Algunos tienen la disposición			Al principio muestran dificultad para trabajar en equipo, pero logran hacerlo		

INTERPRETACIÓN: Los estudiantes sólo realizaron sus investigaciones a través de internet, lo que provocó que su visión crítica para explicar el tema fuera limitada, ya que en diversas ocasiones no hacían una revisión minuciosa del texto, sin embargo se logró sintetizar la información. De manera general, el grupo reconoció los aspectos básicos que se deben considerar en una exposición, como investigar sobre el tema, hacer un borrador, pasar a limpio, prepararse de manera individual y presentarla. Se les dificultó organizar la información, requerían el acompañamiento del docente para trasladarlo a mapas conceptuales, lo que implicó trabajar durante varias sesiones y concretarlo. La mayoría mostró disposición para realizar las investigaciones que se requerían puesto que en el contrato individual se comprometían en sus tareas. Sin embargo, hubo algunos que no lo llevaron a cabo pero los mismos compañeros presionaban a quienes no lo habían hecho.

Los estudiantes propusieron aspectos para evaluar la exposición en el proyecto de “Cinevoz kid’s”, apoyándose de las actividades que en un inicio se habían asignado en el proyecto de acción. De esta forma se elaboró una hoja de autoevaluación considerando sus propuestas, tales como: identifica los elementos que componen el cine, reconoce los géneros del cine, relaciona las características del cine con una película, identifica sucesos relevantes sobre la historia del cine, comparte información con su grupo, entre otras. Así ellos de manera individual según su logro, determinaron alguna de las cuatro opciones: Sí, no, a veces o nunca (ver figura 24).

Figura 24. Hoja de Autoevaluación

PROYECTO: “CINEVOZ KIDS”

Estudiante Vanessa Vargas

INDICADORES	S= SI	N= NO	AV= A VECES	NA= NUNCA
Identifica los elementos que componen el cine	X			
Reconoce los géneros del cine	X			
Relaciona las características del cine con una película			X	
Identifica sucesos relevantes sobre la historia del cine			X	
Comparte información con su grupo			X	
Elabora el borrador de la exposición	X			
Realiza la exposición	X			
Investiga precios “Cinapolis”	X			
Revisa la cartelera y comparte con el grupo	X			
Lee con atención los avisos en la toma de decisiones			X	
Asiste al trabajo del grupo	X			
Explica lo que contiene el cartel	X			
Intenta hablar fuerte	X			
Evita no dar la espalda hacia el público	X			
Mantiene una postura erguida para el público			X	
Hace su exposición el día que le toca	X			
Escuchar al expositor	X			

Al cierre de los proyectos se invitó a cada uno de los grupos de la escuela y docentes, donde los niños explicaron en qué consistió cada uno de ellos. Se logró disminuir la inseguridad y los nervios. Representó otra experiencia para los estudiantes, ya que su interacción social se había ampliado hacia el contacto con los compañeros de otros grados y los niños mostraron mayor seguridad al hablar en público.

Una de las limitaciones fue que no todos los estudiantes expusieron en el proyecto de cine, ya que en las fechas programadas de exposiciones se ausentaron cuatro estudiantes. También faltó asignar tareas específicas a los padres de familia en cada uno de los proyectos y que su participación no se limitara a ver sólo los resultados de éstos.

CONCLUSIONES

Durante la intervención se dio atención a las dificultades que se identificaron en los estudiantes de cuarto grado del grupo “B” de la escuela primaria “Macuilxochitzin”, ante el desarrollo de la expresión oral, pues manifestaban dificultad en su dicción, en la construcción de frases, falta de coherencia de forma continua y clara, modulación inadecuada de la voz, lo que se agrava cuando recurren a la memorización. Además de la carencia de expresión no verbal tanto en lo corporal como en lo gestual; es decir, la evasión de la mirada de los compañeros, la falta de mantener una postura erguida y la transmisión de emociones hacia la audiencia. Esta situación se profundizaba cuando las estrategias empleadas por los docentes estaban limitadas a realizar preguntas y esperar respuestas concretas, así como a solicitar la lectura en voz alta, sin atender los rasgos de la expresión oral, además de la promoción del aula como espacio para permanecer callados. Aunado a ello, la conversación entre padres e hijos era limitada, debido a los escasos espacios y tiempos con los que cuentan para ello.

A partir de la investigación desarrollada se concluye:

- La práctica de ejercicios de forma individual, mejora la dicción de los estudiantes. Entre ellos que cada uno de los niños pronuncie exageradamente las palabras de un texto corto y de forma pausada. Se pueden colocar un lápiz entre los labios y pronunciar distintas palabras escritas en el pizarrón. Es conveniente hacerlo en forma grupal y otras veces, uno por uno. También es recomendable hacerlos como una actividad para empezar el día una vez a la semana y en otras ocasiones, cada quince días. Hacer esto permitió ver avances en todos los estudiantes, en particular se logró que aquellos niños que al inicio del ciclo escolar presentan problemas para pronunciar algunas palabras, al finalizar el ciclo escolar se observa que disminuyen y se nota que digan con mayor claridad la pronunciación de los fonemas r y s, así como la omisión de letras.

- La escritura, en el Diario escolar, ayuda a los niños a la organización y construcción de sus ideas, tanto de forma escrita como verbal. Se propicia a que de manera libre escriban sobre lo que quieran. Esto contribuye a que se sientan seguros a realizar la lectura en voz alta de un texto, y que sin temor la compartan con el grupo. Las estrategias también propician que los escuchas intervengan de manera oral para preguntar o hacer correcciones de las ideas que consideren no sean claras. Rolar el diario escolar día a día, con cada uno de los estudiantes, permite que tengan la oportunidad de escribir en él.
- La graduación del volumen de voz de los estudiantes, es conveniente trabajarla con canciones cortas. Es importante que al inicio los niños vean el texto de la canción escrito en el pizarrón y la canten varias veces. Al repetirla logran memorizarla sin dificultad, eso coadyuva a centrar su atención en la entonación de la misma. Uno de los ejercicios, es que abran la boca lo más que puedan, primero con un tono de voz fuerte y después bajen poco a poco el volumen. Se recomienda hacerlo de forma grupal, regularmente cada tercer día al iniciar una actividad, por equipo o en cualquier momento de las sesiones. Con él se logra que disminuyan la timidez al momento de hablar en público, y por lo tanto, eleven el volumen de su voz, además de tenerlo presente como un recurso en cada una de sus intervenciones orales en el grupo.
- Es oportuno, practicar la expresión no verbal con ejercicios de mímica y sonidos. La docente ejecuta acciones ante el grupo durante cinco minutos, los niños registran en su cuaderno un listado de las acciones observadas y escuchadas. Al término, los niños enuncian dichas acciones para ver si coinciden con lo que la docente ha realizado. Puede ser también a la inversa, primero se escriben las acciones en diversos papelitos y de manera aleatoria los niños eligen uno y a través de la mímica lo realizan. Con ello, los niños se esfuerzan para expresar acciones mediante gestos como cerrar la puerta, pedir dinero, hincarse, rayar una hoja, enojarse, hacer berrinche, entre otras.

Al término los niños de forma oral comentan si éstas han sido claras o qué les falta hacer.

- Cada intervención ya sea para exponer, contar historias o dar lectura al diario, son oportunidades para que la docente les recuerde a los estudiantes que mantengan una postura erguida sin recargarse en el pizarrón, desplazarse si es posible con pasos cortos de acuerdo al espacio con el que cuentan en su escenario. Así los compañeros cuando estén al frente consideren dichas acciones. Con ello, los niños adquieren mayor seguridad y soltura al hablar. Además que al implementarse las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje se favorece el desarrollo de un ambiente que permita mirarse frente a frente, colaborar en equipo, compartir las actividades, distribuirse tareas y aceptar las observaciones de los otros.
- Para transmitir emociones a la audiencia es conveniente practicar con frases blancas, éstas son enunciados cortos imperativos, exclamativos y posesivos, que al ser pronunciadas se involucra alguna emoción: enojo, alegría, tristeza, llanto ternura, etc. Las frases se escriben en tarjetas, cada tarjeta especifica la emoción que deben expresar, así de manera aleatoria los niños eligen una de ellas y le dan sentido, según lo escrito. Es una actividad que inicialmente los estudiantes se limitan sólo a leer la frase, pero a medida que se practica logran involucrar la emoción.
- A través de los proyectos de acción realizados se proporcionan espacios de diálogo. En cada proyecto tienen oportunidad de manifestar lo que quieren hacer y cómo lo harán. Al término hacen la autoevaluación y entre los integrantes comparten cómo se sintieron. Así la docente no sólo es quien habla, sino que los estudiantes hacen las intervenciones de forma amplia, libre y cuantas veces sea necesario. De esta forma se evita la estrategia de preguntas y respuestas concretas.

- Las reuniones con padres de familia y estudiantes son oportunidades para promover la conversación. Los niños de viva voz, dan a conocer a sus papás lo que se trabaja con los proyectos. A su vez, los padres hacen uso de la palabra y manifiestan lo que observan en sus hijos al trabajar por equipo. La intención es involucrarlos en las actividades de los proyectos.
- Las estrategias didácticas como la exposición y la conversación son necesarias para fortalecer la expresión oral. Durante el proceso del proyecto la exposición se aborda por etapas: la investigación y organización del tema, la preparación de los recursos a utilizar, la preparación de un guion escrito para exponer, la práctica constante de recursos lingüísticos como la dicción, la fluidez, el volumen, y la expresión corporal. Así también, la conversación se emplea en todo momento, cuando los niños intervienen de manera oral en el grupo, al interactuar en el trabajo en equipo donde se les hace partícipes de su aprendizaje y evaluación. La expresión oral de los estudiantes se favorece también a través del “Rincón de las historias de miedo” para compartir leyendas o anécdotas, pues de manera voluntaria los niños se atreven a hablar en el momento que ellos lo soliciten. A través de la conversación se logra respetar turnos, pues al principio todos quieren hablar al mismo tiempo, con la práctica saben que la participación de cada uno de los integrantes es valiosa y es necesario ser escuchada.
- Los rasgos de la expresión oral, tales como la dicción, es conveniente atenderse mediante la pronunciación de trabalenguas, utilización de versos donde se hacen cambios en las vocales ya sea en a, e, i, o, u.
Se sugiere que la fluidez se trabaje a través de lecturas cortas, primero se lee en silencio, después en voz alta, incorporando expresiones y por último se hace la lectura coral. Así también con canciones cortas y pronunciaciones exageradas. La modulación de la voz se trabaja con la enunciación de las palabras dando la entonación según el sentido de la palabra.

- Se promueven situaciones comunicativas como la expresión escrita, uno de ellos es la preparación de un guión para exponer. También se desarrollan actividades de escritura en diferentes momentos al enfrentarse a tipos de texto como la carta, la invitación, el cartel, el cuento y que mediante el trabajo por proyectos se logra una primera, segunda y tercera escritura, para llegar a la maqueta y finalmente a la obra maestra. Se puede aplicar la escritura libre a través del cuento, donde cada equipo construye su texto, así como la escritura en el Diario Escolar.
- Dirigirse por su nombre con cada uno de los estudiantes para pedir su opinión, es una forma de incitarlos a compartir sus ideas, esto les hace sentirse importantes. Además permite el acercamiento con los estudiantes y darles la confianza, de apropiarse de la palabra, dejarlos hablar y escuchar, para la toma de decisiones tanto en los proyectos como en los conflictos que se presentan al trabajar por equipo.
- El trabajar Pedagogía por proyectos representó un reto para mí, porque además de ser una propuesta didáctica distinta en relación a las formas tradicionales donde el docente es quien dirige, ahora se convertían los estudiantes como los principales protagonistas. Más aun tratándose de expresión oral que desde el nivel curricular resta la importancia en relación con otras prácticas sociales de lenguaje como la lectura y escritura y que se priorizan en la escuela al iniciar un ciclo escolar.
- Desprender hábitos y formas tradicionales arraigados en el aula no era sencillo, empezando por mí, para experimentar otra alternativa mediante el trabajo por proyectos. Después enfrentar a las autoridades y a los padres de familia para mostrar cómo se vivían los proyectos en el aula de 4º B. Esto implicó espacios y tiempos para llevar a cabo las actividades y compartir la experiencia de los proyectos.

- Fungir como docente e investigadora a la vez, no resultó fácil, implicó desarrollar habilidades para observar, escuchar y registrar lo que pasaba en el entorno escolar.
- Ante la incertidumbre sobre cuáles serían las propuestas de los niños al lanzar la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos? En un principio condujo a un caos porque todos querían hablar al mismo tiempo, lo que implicó fomentar la organización de turnos. Desde la perspectiva de las autoridades parecía que faltaba control de grupo. Sin embargo, en algún momento se involucraron al presenciar junto con los niños una de las estrategias que se llevaron a cabo: la exposición y expresar su punto de vista.
- El experimentar la vida cooperativa no sólo implicó distribuirse tareas y ver quién se hacía responsable de llevar los materiales o desarrollar ciertas actividades, sino también de manifestar qué pensaban y buscar formas para resolverlo, tanto en el interior de su equipo como a nivel de grupo.
- Resultó enriquecedor para mí ejercitar actividades junto con los niños frente a la expresión oral como el empleo de los recursos lingüísticos la dicción, el volumen, la fluidez, la expresión no verbal que involucran tanto el contacto visual, la expresión de los rostros, los gestos y la postura del cuerpo para incorporarlos como parte de su vida cotidiana y continuar trabajándolos.
- Aunque como docente, durante mi vida académica tuve contacto con la expresión oral de forma empírica, esta intervención me permitió apropiarme de los aspectos teóricos que involucran a la expresión oral, fortalecer mi concepción de su importancia para la sobrevivencia del ser humano al poder interactuar con otros seres y situarlos de acuerdo al contexto, así como ampliar la visión respecto a las formas no verbales como las actitudes, los silencios y pausas e incorporarlos en el discurso.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota: Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Siglo XXI.
- Adan, N. (2014). *Expresión oral en el aula de Educación Primaria*. España: Universidad de Jaen, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Aymerich, M. (1970). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona: Teide
- Baena, G. (1991). *Instrumentos de investigación*. México: Editores Mexicanos Unidos
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Morata
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2007). *La investigación biográfico- narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Calsamiglia, H y Tusón A.(1999). *Las cosas del decir. Manual del discurso*. Barcelona: Ariel
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (2002). *Expresión oral en enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Celestín, F. (1996). *Principios, propuestas y testimonios. Movimientos mexicanos para la escuela moderna*. Barcelona: Laia
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Coll, R., Espinás, J., Gomis L. y Negre J. (1976). *Curso de técnicas de expresión* Vox. España: Novoestudio.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). México: Porrúa.
- Cuervo M. (2001). *Mejorar la expresión oral*. México: Narcea, S.A.
- De la Garza, Yolanda (2001). *Texto, debate y asamblea. El trabajo en equipos y el Aprendizaje Colaborativo en Curso- taller: El trabajo en equipos en tercero y cuarto grados de primaria en colaboración entre iguales y aprendizaje escolar*. México: UPN.
- Dumont, I. (2007). *Corazón de pollo*. México: Chicome.

- Ferraro, R. (1999). La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. México: Colección popular.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Cuadernos SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México:SEP
- Gimeno, S. (2009). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- _____ El currículum, una reflexión sobre la práctica. España: Morata.
- Guerra, M. y Rivera L. (2013). El lado oscuro de la RIEB en el secuestro de la Educación. México: UPN.
- Guevara, G. (2012). La Reforma Educativa. México: Cal y arena.
- González, O. (2009). Español I Cuaderno de Actividades. México: Progreso.
- González, S y Marengo L. Compiladoras. (2006). Aprender a escuchar en: Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, L. (2013). No habrá recreo. Contrarreforma constitucional y desobediencia magisterial. Luxemburgo.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Barcelona: Paidós Educador.
- Huberman, S. (1996). Cómo aprenden los que enseñan. Buenos Aires: Aique.
- Jolibert, J. (1999). Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula. Chile: Lom.
- Jolibert, J. y Sraïki Ch. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Jover, G. (2011). El aprendizaje de la competencia oral. Instituto de Educación Secundaria. Madrid.
- Jover, G. y García J. (2009). Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas. Barcelona. Octaedro.
- Jurado, F., Lomas C., y Tusón A. (2017). Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. México: Castellanos Editores.
- Kaufman, A. y Rodríguez M. (2003). Hacia una tipología de los textos y caracterización lingüística de los textos, en: La escuela y los textos. México:SEP
- Knapp, M. (1982). La comunicación no verbal. Barcelona: Paidós.

- Larreula, E. (2005). La narrativa oral en hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. España: ELE Grado.
- Lomas, C. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.
- _____. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- Lozano, L. (2004). Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal. México: Libris.
- _____. (2003). Didáctica de la lengua española y de la literatura. México: Libris.
- Majchzak, I. (2004). Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio. México: Paidós.
- Malaguzzi, L. (2001). El hilo de Ariadna en la Educación Infantil en Regio Emilia. España: Octaedro.
- Melgar, S. (1999). En aprender a escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. México: Paidós.
- Mendoza, A. (1996). Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria. México: Akal.
- Münch, L. y Angeles, E. (2009). Métodos y técnicas de investigación. México: Trillas.
- Narváez, M. (2003). Expresión oral en la escuela. México: UPN.
- Ortega, F. y Villaseñor V. (2016). Leer y escribir en Educación Superior. Reflexiones, experiencias y propuestas. México: ISCEEM.
- Palou y Bosch. (2005). La lengua oral en la escuela. España: Ed. Grao.
- Pimentel, L. (2008). Introducción en el relato en perspectiva. México: Siglo XXI.
- Pulido, R y Rincón , G. Cárdenas, M. (2009). Lectura, escritura, oralidad. México: UPN
- Reyes, L. (2006). Exposición oral. México: UPN.
- Sánchez, M y María José del Río. (1995). La interacción en el aula. En hablar en clase. Textos de Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona.
- Sanzs, G. (2005). Comunicación efectiva en el aula. Técnica de expresión oral para docentes. Barcelona: Grao.

- SEP.(2011a). Acuerdo No 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.
- ____.(2011b). Plan y Programas de estudio. Primaria. México: SEP.
- ____.(2011c). Plan y Programas de estudio Secundaria: México: SEP.
- ____.(2009). Plan y Programas de estudio Primaria: México: SEP.
- ____.(2006). Plan y Programas de estudio Secundaria. México: SEP.
- ____.(2004). Plan y Programas de estudio Preescolar. México: SEP.
- Torres J. y Vargas. (2010). Educación por competencias ¿lo idóneo? México: Torres Asociados.
- Vargas, R. (2005). Expresión oral en los alumnos de 6º de Educación Primaria. México: UPN.
- Vázquez, I. (2002). Estrategias didácticas de la expresión oral. México: UPN.
- Vilá i, M. (2005). Hablar para aprender hablar mejor, el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En hablar en clase, cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. España: Grao.
- Zebadúa, M. y García E. (2012). Cómo enseñar hablar y escuchar en el salón de clases. México: UNAM.

Referencias hemerográficas

- Andere, E. (2012). Nueva articulación. Hacer complicado lo complejo. Entrevista por Julio César Gómez. Educación 2001. México.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, en Carabela, 47. Madrid: SGEL.
- Bruner, J. (1996). La pasión por renovar el conocimiento. Cuadernos de pedagogía, No 243.
- Calandra, S. (2004). Recursos para proyectos. Proyecto Promoción de la lectura en Novedades Educativas No 162. Bs. As, pp. 38.
- Calsamiglia, H. (1991). En signos. Teoría y práctica de la educación Enero- Marzo.
- De Galán M. y Cajés G. (2004). La comunicación y la gestión en la integración escolar. Novedades Educativas. Odeas y recursos No 167. Bs. As. Pp. 19-23.

- Ferrer, J. (2001). Planificación del discurso oral formal en Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura No 23. Enero-Marzo.
- Gil, R. (1993). Rincones para aprender a leer. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa. No 14 pp. 40-47. Mayo.
- Hernández, L. (2013). Las mentiras sobre la reforma educativa en la Jornada [Consulta 15 de Marzo 2013].
- LaCueva, A. (2004). Recursos para proyectos: Ideas para proyectos de Investigación en la escuela en Novedades Educativas. (162) 36.
- Lomas, C. (2010). En la educación lingüística el objetivo es enseñar a saber hacer cosas con las palabras. En Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. 2(4).
- Nussbaum, L. (1991). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. En signos. Teoría y Práctica de la Educación. Enero-Marzo.
- Organización de Estados Iberoamericanos, (2000). Foro consultivo sobre Educación para todos. Dakar, Senegal.
- Peliquín, F. y Rodeiro M. (1999). Profesorado de la lengua y tratamiento de la oralidad. Artículo publicado en aula de Innovación Educativa, 86. 58-61.
- Pérez, M. (2016). Propuestas de acción para la transformación educativa CNTE.
- Quiroz, M.(2008). Revista Odiseo. Agosto 2008. P.10
- Rivas, J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. Revista de reflexión socioeducativa. Universidad de Málaga. (4) Sep.- Jun 2004. P. 36.
- Sánchez, A. (1999). El uso del diario escolar en el aula en Transformar nuestra escuela. México: Dirección General de Investigación Educativa. 2 (3).
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia de escolares en Entre maestros. Publicación trimestral de la UPN. 6 (16).
- Tello, C. (2012). Un decálogo sobre la reforma que México necesita. Revista Educación 2001. México.
- Torres, R. Contenidos curriculares. (1998). Tomando de qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. México: SEP 60-68.

Referencias digitales

- Castañeda, F. (2010). El lenguaje verbal del niño. Cómo corregir los errores del niño. Disponible en: http://sbib.unmsm.edu.pe/bibvital/libros/lingüística/Leng_Niño/Com/ [consulta: 28 de Mayo del 2019]
- Coll, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. El Cotidiano (179). May-Jun. 43-54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012004>
- Feuerstein, R. (2012). Aprendizaje mediado. Disponible en: <http://eabs2003.Bligoo/content/view/255882/feuerstein-y-el-Aprendizaje-mediado-html> [Consultado 20 de agosto, 2012]
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? En Revista Iberoamericana de Educación, (16) 165-187. Madrid. OEI. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/riel6a.htm>].
- Navarro, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: Pacto regresivo y cupular del modelo educativo, neoliberal. El cotidiano,(154), 25-37. Disponible en: <https://www.redalyc.or/articulo.oa?> [Consultado 20 de diciembre, 2019]
- Odiseo. (2008). No a la reforma curricular improvisada en Revista electrónica de pedagogía. Septiembre. Nueva Época. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/marcatexto/no-a-la-reforma-curricular-improvisada/>
- SEP. (2012). Una amarga experiencia en Español ejercicios y lectura 4º grado. Disponible en: <http://librosdeprimaria80s.blogs.mx> [Consultado 10 de Octubre del 2016].
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18) 99-121. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891005> [Consultado 12 de Julio del 2018].
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje en Revista "Educación y Cultura", Enero 2005. Colombia. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022 [Consultado 11 de Julio del 2016]

ANEXOS

ANEXO 1. Campos Formativos en Educación Preescolar (2004)

Campo formativo	Aspectos en que se organizan
Desarrollo Personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje Oral. Lenguaje Escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida
Exploración y Conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

ANEXO 2. Mapa Curricular en Educación Secundaria (2006)

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

ANEXO 3. Mapa Curricular de la Educación Básica (2011)

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR					
	Prescolar			Primaria						Secundaria					
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o			
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA															
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III					
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²					
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)			
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III		
										Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal					
				Educación Física ⁴						Formación Cívica y Ética I y II					
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Tutoría					
									Educación Física I, II y III						
									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)						

ANEXO 4. Estudio Socioeconómico aplicado a los Padres de Familia



ESCUELA PRIMARIA "MACUILXOCHITZIN"
C.C.T. 09DPR5042V
TURNO MATUTINO

ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

Sr. Padre de familia, con la finalidad de conocer la situación actual de los estudiantes, se le pide conteste las siguientes preguntas.

La información que usted proporcione es confidencial, gracias.

Indicaciones: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una X para señalar la respuesta conveniente.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre:

Sexo: _____ Edad: _____

2. DATOS GENERALES DE LOS PADRES (PADRE, MADRE Y/O TUTOR)

Nombre de la Madre:

Edad: _____ Escolaridad: _____

Ocupación: _____

Nombre del Padre:

Edad: _____ Escolaridad: _____

Ocupación: _____

Situación de los Padres:

Casados () divorciados () unión libre () viudo (a) () separados ()

3. DATOS DOMICILIARIOS

Colonia: _____ Delegación: _____

Medios de transporte para llegar al domicilio: _____

Tiempo que tarda para llegar a la escuela: _____

Lugares recreativos y culturales cercanos a su domicilio: _____

4. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

¿Quién(es) aporta(n) al gasto familiar? _____

¿Cuántas personas se mantienen del gasto familiar? _____

Qué porcentaje del ingreso mensual destina a los siguientes aspectos:

Vivienda: _____ Alimentación: _____ Ropa y/o calzado: _____

Servicios: _____ Educación : _____ Recreación: _____

Otros: _____

5. VIVIENDA

La vivienda que habita es:

Propia () Rentada () Prestada ()

El tipo de vivienda que habita es:

Casa sola () Departamento () Vecindad () Campamento ()

Albergue () Accesorias ()

Personas que viven en la casa: _____ Número de dormitorios: _____

Número de personas que duermen en cada uno: _____

¿De qué material está, principalmente construida su vivienda?

Techo y paredes de concreto () Paredes de concreto y techo de lámina ()

Otros ()

Mobiliario, Eléctricos y Electrónicos:

Librero () Escritorio () Televisión () Estéreo () Radio () DVD ()

Computadora de Escritorio () Tableta () Computadora Portátil ()

Consola de videojuegos ()

6. SERVICIOS CON LOS QUE CUENTA LA VIVIENDA

Agua () Luz () Servicio de Teléfono () Drenaje () Internet () Alcantarillado ()

Otros ()

7. SALUD

Servicios médicos con los que cuenta la familia:

IMSS () ISSSTE () Seguro Popular () Centro de Salud ()

Otros (Especifique): _____

8. RECREACION Y USO DEL TIEMPO LIBRE

Cuáles de las siguientes actividades realiza principalmente la familia:

Practica deporte () Va al cine () Realiza actividades al aire libre ()

Visitas Familiares () Realizar quehaceres del hogar ()

Otros: (especifique) _____

Actividades específicas que realiza el estudiante:

Coloque los números del 1 al 7, donde 1 es el más importante y 7 el menos importante, según las actividades que realiza su hijo(a)

Practica deporte () Ve televisión () Hace sus tareas () Realiza los quehaceres del Hogar () Videojuegos () Juega con amigos () Juega con hermano (a) o familiares () Otros: (especificar)_____

9. DINÁMICA FAMILIAR

Actividades que realiza cada integrante de la familia

Reglas o límites que están determinados en su hogar

ANEXO 5. Formato para el Diario de Campo

FECHA: _____		PRIMARIA:
LOCALIDAD		ESPACIO:
GRADO Y GRUPO		
TOTAL DE ALUMNOS:		
HORA:		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO O SITUACIÓN		

ANEXO 6. Lista Estimativa para el Diagnóstico Específico



ESCUELA PRIMARIA "MACUILXOCHITZIN"

CCT 09DPR5042V

TURNO MATUTINO

LISTA ESTIMATIVA

NIVELES INDICADORES	CONSTRUIDO	PARCIALMENTE CONSTRUIDO	POR CONSTRUIR
1. Expresa sus ideas de forma natural y continua (fluidez)			
2. Organiza sus ideas con secuencia lógica (coherencia)			
3. Incorpora un repertorio de palabras (vocabulario)			
4. Manifiesta amplitud y fuerza de la voz			
5. Utiliza expresiones gestuales			
6. Emplea expresiones corporales			
7. Pronuncia correctamente las palabras (dicción)			
8. Transmite emoción o sentimiento (emotividad)			
9. Expresa claridad y sencillez			
10. Mantiene su mirada hacia sus compañeros			

ANEXO 7. Cuestionario a los estudiantes de cuarto grado para el Diagnóstico Específico



ESCUELA PRIMARIA "MACUILXOCHITZIN"
CCT 09DPR5042V
TURNO MATUTINO

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

1. ¿Te gusta realizar intervenciones de manera oral en clase ¿por qué?

2. ¿Qué sientes cuando estas frente a tus compañeros y tienes que hablar en público?

3. ¿Cómo le haces para que tus compañeros comprendan lo que dices?

4. Cuando no estás de acuerdo con alguna situación ¿qué haces?

5. ¿Consideras que en la escuela te deben enseñar a expresarte?

6. ¿Cómo te preparas para exponer un tema?

7. En tu salón ¿tienes momentos para manifestar lo que piensas?

8. ¿Qué te gustaría que los maestros hicieran para ayudarte a expresarte?

ANEXO 8. Cuestionario aplicado a Docentes de la Primaria Macuilxochitzin



ESCUELA PRIMARIA "MACUILXOCHITZIN"
C.C.T. 09DPR5042V
TURNO MATUTINO

CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado compañero, le agradezco pueda contestar a estas preguntas, con la finalidad de elaborar un diagnóstico de nuestros estudiantes en relación a la expresión oral.

Nombre del Profesor (a): _____

Grado: _____ Grupo: _____

1. ¿Cuál es su formación inicial profesional? _____

2. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente? _____

3. ¿Qué cursos de actualización ha tomado recientemente? _____

4. ¿Le gusta participar en los eventos comunitarios de su escuela, donde usted haga uso de la palabra? ¿Por qué?

5. ¿Considera importante trabajar la expresión oral de los estudiantes? ¿Por qué?

6. ¿Qué es para usted la expresión oral? _____

7. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para que los niños se expresen oralmente?

8. ¿Qué oportunidades tienen sus estudiantes para expresarse oralmente en el aula?

9. ¿De qué forma motiva a sus estudiantes para que hagan uso de la expresión oral? _____

10. ¿Cómo evalúa la expresión oral de sus estudiantes? _____

ANEXO 9. Cuestionario a Padres de familia de cuarto grado para el Diagnóstico Específico



ESCUELA PRIMARIA "MACUILXOCHITZIN"
C.C.T. 09DPR5042V
TURNO MATUTINO

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Cuánto tiempo le dedicas a tu hijo (a) para platicar? _____
2. ¿Con qué frecuencia platica usted con su hijo (a)? _____
3. ¿Sobre qué temas platica? _____
4. Cuándo platica con su hijo (a) ¿quién toma la iniciativa? _____
5. ¿De qué forma su hijo (a) expresa lo que piensa? _____
6. ¿Le gusta cómo se expresa su hijo (a)? _____
7. ¿Considera que su hijo (a) tiene facilidad de palabra? ¿Por qué? _____
8. Cuándo usted platica con otra persona adulta y su hijo (a) repentinamente interviene ¿qué hace usted? _____
9. Cuando su hijo no comprende el significado de alguna palabra ¿qué hace usted?

10. ¿Qué opinión tiene respecto a las participaciones orales que su hijo (a) practica en clase? _____