

La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras en el aprendizaje y la participación

ANA CECILIA TORRES BAQUERO

CARMEN DE JESÚS BANDERA

AURA MARÍA HIGUERA ESCOBAR

COLEGIO CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA IED

El presente trabajo pretende reconocer la importancia de la conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras al aprendizaje y a su vez, observar la participación del segundo ciclo del colegio Ciudad Bolívar Argentina, jornada mañana. Ver el desarrollo de potencialidades discursivas de niños y niñas, planteando la necesidad de ahondar en la comprensión de esta estrategia como propuesta de transformación de las prácticas pedagógicas en torno al lenguaje.

Las pruebas Saber y las Pisa muestran que tan sólo el 3 % de los estudiantes colombianos comprende el contenido profundo de un texto y solamente el 2 % de estos argumenta bien sus ideas. Por otra parte, según las investigaciones, en nuestros días, la educación aún tiene una estructura de jerarquía entre profesor y estudiantes. En ocasiones, el docente genera una serie de estrategias y actividades para todos los estudiantes, en aras de brindarles información y los educandos deben escuchar e intentar apropiarse de la mayor cantidad de información posible. En otras, las y los profesores hablan, dan instrucciones y creen que los niños y niñas han comprendido los mensajes o la información dada.

Algunas veces, los maestros piden a sus estudiantes que escuchen lo que ellos hablan, pero el maestro pocas veces les escucha. La escuela parte de creer que cuando los niños llegan, ya saben hablar. De ahí, que no se vea importante que los maestros enseñen a hablar.

En 2013, el proyecto “La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras al aprendizaje y la participación” inicia en la institución, producto de un conjunto de conversaciones entre la coordinadora, la orientadora y las docentes del grado quinto, quienes se encontraban en actitud de desesperanza, ante la problemática que representa el hecho de que treinta estudiantes figuraban con desempeños académicos muy bajos, en el segundo período del año escolar y además, no se contaba con el apoyo de los padres de familia; situación que los ponía en riesgo de “perder el año”. Hasta se llegó a pensar que la mayoría eran niños y niñas con “discapacidad cognitiva”.

El proyecto busca desarrollar la conversación académica, para potenciar la comprensión y la producción oral con treinta niños y niñas del ciclo 2º, con edad promedio de once años, que experimentan barreras al aprendizaje, con la participación de la jornada mañana, del colegio Ciudad Bolívar Argentina.

La experiencia pretende retomar la oralidad en la práctica pedagógica, con miras a desarrollar y potenciar las habilidades discursivas de los niños y niñas de ciclo 2, que se encuentran en situación de desventaja frente a sus compañeros.

De igual forma, hacer un proceso investigativo en el aula que posibilite superar las desigualdades comunicativas, comunes en niños y niñas de los niveles socio-culturales más bajos de la población y, por tanto, posicionar su voz en el contexto escolar y en el medio social.

La reflexión la realizo con pares académicos, como miembro activa del Grupo de Lenguaje Bacatá¹, porque desde hace varios años, he sentido la necesidad del diálogo², del conversar, del encuentro con otros. Esto me genera reflexión y allí es donde cada martes, en un encuentro de dos horas, se analiza, se reflexiona sobre el desarrollo de lo planeado y se contrasta a la luz de lo teórico; situación que robustece el presente proyecto.

1 El grupo de Lenguaje Bacatá tiene una historia de veinticinco años y desde el inicio, se propuso trabajar la lectura, escritura y más adelante, la oralidad. En el momento actual, el subgrupo de oralidad está llevando a cabo una investigación en el colegio Sorrento del D.C., el cual pretende desarrollar algunos géneros discursivos, entre ellos, la Asamblea de aula, la exposición y la conversación; para potenciar la comprensión y la producción oral en los niños y niñas de cuarto y quinto de básica primaria.

2 Con el término “diálogo”, no se hace referencia a cualquier tipo de conversación sino, especialmente, a la discusión desarrollada, con el propósito de elaborar el propio pensamiento, a partir de las contribuciones de los otros.

La experiencia ha tenido algunas transformaciones durante el tiempo de su implementación. En 2013, inició con una población de treinta estudiantes de los grados 501, 502 y 503, que presentaban bajo rendimiento académico y como grupo focal, se trabajó los días sábados con la orientadora escolar. A finales de 2013, se unió a este trabajo la educadora especial con la estrategia de danza, y en 2014, se continúa la mirada investigativa con ese grupo, pero el trabajo se realiza en cada aula de clase, con los grados 601, 602 y 603. Además, la educadora de apoyo retoma los grados 501 y 502, jornada de la mañana, para acompañar los aprendizajes de estos estudiantes, impactando a más de doscientos jóvenes. El proceso de sistematización de la experiencia corresponde a 2013. Sin dejar de presentar los avances de 2014.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación se inscribe en un modelo interaccionista que concibe el desarrollo escolar del niño, en el marco de la interacción social que se genera en el aula y se constituye en el marco de la cultura. Por lo tanto, a través de una secuencia didáctica, se busca involucrar estrategias de conversación académica que desarrollen las habilidades discursivas de los niños y niñas.

En este trabajo, desde el punto de vista teórico y práctico, la oralidad es vista como actividad del lenguaje, la cual involucra los procesos de hablar y escuchar. Esto exige a la institución escolar acciones específicas para su desarrollo. Una de estas estrategias es la conversación en condiciones de enseñanza y aprendizaje, como estrategia discursiva, más allá, de lo sólo comunicativo y como factor esencial de los desarrollos cognitivo, social y expresivo de los niños y las niñas.

El propósito de este texto es compartir con el lector una parte de mi experiencia vivida, es decir, una parte de mí misma, una parte de lo que he experimentado siendo orientadora escolar; en espera de que resulte evidente que estas lecciones aprendidas, usadas con propósitos preventivos, contribuirían al desarrollo de niñas, niños y jóvenes que presentan barreras al aprendizaje y la participación.

Contexto institucional donde se desarrolla la experiencia

Proyecto educativo institucional

El colegio Ciudad Bolívar Argentina, de Bogotá, D.C., nace según el acuerdo 17 de 1971 de la Secretaría de Educación D.C., emanada del Consejo de Bogotá. El colegio está ubicado en la localidad 19 y cuenta con dos sedes: sede A, calle 70 sur N° 54-12 y la sede B, Calle 72 sur N° 47B- 09. Los barrios aledaños son: Candalaria la Nueva, Jerusalén, Perdomo y Altos de Cazucá. El colegio cuenta con 2.279 estudiantes y setenta y seis docentes, en las dos jornadas y dos sedes.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Ciudad Bolívar Argentina, denominado “Hacia una escuela nueva y participativa”, permite soñar la escuela que queremos. Por lo tanto, tiene formulado su horizonte institucional y los aspectos conceptuales y funcionales son conocidos por todos y todas, los cuales están en coherencia con el contexto socioeconómico y familiar:

MISIÓN ¿Quiénes somos?	VISIÓN ¿Qué queremos ser?
Somos una institución educativa oficial con un equipo interdisciplinario que busca trascender en el desarrollo humano, mediante una formación centrada en la práctica de saberes y valores, con el fin de proyectar personas comprometidas con la sociedad.	A 2015, el Colegio Ciudad Bolívar Argentina será líder en la formación académica de niños, niñas y adolescentes, a través de la actividad física, lúdica y recreativa, fundamentada en el trabajo en equipo y en modelo de Pedagogía Conceptual.

Según la evaluación institucional, 2012 y 2013, el colegio Ciudad Bolívar Argentina tiene como fortalezas la actitud y el compromiso de directivos y docentes que orientan sus acciones hacia la creación de ambientes de aprendizaje, los cuales posibilitan la interacción y dinamismo en el proceso de adquisición de logros, tanto particulares como colectivos. Los factores claves son el desarrollo humano, el trabajo en equipo y la pedagogía conceptual que se reflexiona desde el concejo académico, los cuales dinamizan la acción pedagógica diaria.

La educación inclusiva en el colegio Ciudad Bolívar

Una de las prioridades de la “Bogotá Humana” es educar para la garantía de los Derechos Humanos, la convivencia pacífica, la sensibilidad y el manejo emocional, la participación social y política, el respeto por la naturaleza y para la sexualidad responsable y el cuidado del cuerpo; criterios que fueron tenidos en cuenta en el planteamiento del Plan de Mejoramiento, año 2014, habiendo retomado los tres objetivos siguientes:

1. Reducir la segregación socioeconómica, espacial y cultural mediante acciones que garanticen el acceso, la permanencia, la asistencia, el bienestar y la protección de los niños, niñas y jóvenes matriculados en el Distrito.
2. Contribuir a la educación de estudiantes como ciudadanos con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores y seres vitales y participativos, que conviven de forma sana en los ambientes escolares.
3. Promover, en el marco de la garantía de los derechos, procesos educativos pertinentes y diferenciales que aseguren la inclusión y el reconocimiento con equidad en la escuela y que contribuyan a la construcción de una cultura de respeto de los Derechos Humanos (Plan de Desarrollo Bogotá Humana, 2012-2016, p. 23-27).

Además de los proyectos transversales de Ley, en el colegio Ciudad Bolívar Argentina, se cuenta con el programa de apoyo a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, “Diferentes, pero iguales en la construcción de mundos posibles” (Archivo coordinación académica 2013), con el cual se busca que el estudiante sea el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participe y reciba los apoyos y herramientas necesarias para la transformación de sus conocimientos, actitudes y prácticas en la construcción de su proyecto de vida. En este sentido, en la institución, se pretende tomar la inclusión como “un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (UNESCO, 2005).

Además, se considera la inclusión como actitud, la cual ha de iluminar el “acto pedagógico” que dé cobertura al derecho fundamental de una educación de calidad. Por lo tanto, se crean unas prácticas donde prima la necesidad de aprender, en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto a la diferencia.

Esta situación se hace visible en la apropiación de los valores institucionales: responsabilidad, libertad, laboriosidad, tolerancia, sociabilidad, coherencia, amor y trascendencia, con el propósito de instaurar aspiraciones y sueños hechos realidad, en el corazón de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa; es decir, ver la diversidad como un desafío, como una oportunidad. “Somos muchos los que creemos que solo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz” (Echeita, 2006).

Es de anotar que la inclusión es un proceso y desde hace varios años, el colegio lo ha asumido atendiendo a la diversidad de estudiantes. Actualmente, el programa de inclusión está centralizado en brindar respuesta y apoyo a estudiantes con discapacidad cognitiva. Sin embargo, Existen otras acciones institucionales para retener estudiantes dentro del sistema educativo y mejorar su calidad de vida, de las cuales se da cuenta en el siguiente párrafo. Cabe aclarar que los beneficiarios de estas acciones no necesariamente tienen una discapacidad; en este sentido, lo que se realiza también tiene que ver con el proceso de inclusión.

Desde el área de comunidad, se apoya lo pedagógico en estas cinco líneas de acción: promoción, prevención, intervención, seguimiento. Además de la línea de investigación que mejora los procesos de: inclusión, proyección a la comunidad, participación y convivencia y prevención de riesgos, con lo cual se fortalece el proyecto de vida “Me cuido, te cuido”.

Con respecto a la experiencia, “La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras al aprendizaje y la participación” se articula con los objetivos del Plan de Mejoramiento Institucional, en la medida en que busca reducir situaciones de inequidad en el acceso al conocimiento. Este hecho permite mejorar la participación de los estudiantes y su aprendizaje.

En relación con el Proyecto Educativo Institucional, es necesario comprender que entre los miembros de la comunidad educativa hay posturas diversas, intereses distintos, modos de pensar la política diferente. Además, existen diferencias en creencias, actitudes y conocimientos relacionados con el significado de “Educación Inclusiva”; esto es parte de los aprendizajes y reflexiones compartidas en el día a día, en aras de favorecer el bienestar personal y social, y en pro de una educación de calidad como derecho.

Referentes teóricos

Al hablar de la lengua oral, nos referimos a una actividad del lenguaje que conlleva dos procesos: el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, que, a su vez, se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis, risa, llanto, expresiones onomatopéyicas, como: uy, hum); lo cinésico (gestos, movimientos corporales), y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior, la comunicación oral es considerada como un “multicanal”, porque entre los interlocutores circulan las palabras, los gestos, los olores y las miradas, entre otros.

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo real o imaginario (Calsamiglia y Tuson, 2009, p. 15).

Según Gutiérrez (2011, p. 559-576), “La oralidad es la actividad de hablar y escuchar desde un proceso regulador y reflexivo sobre sus mecanismos de uso y efectos cognitivos, subjetivos e interactivos”. Esta idea orienta a promover la enseñanza de la lengua oral, desde las perspectivas interactiva, reflexiva y progresiva. Interactiva, pues los sujetos se involucran conjuntamente en la construcción de un texto; reflexiva, en tanto entran en juego diversas posturas que se contrastan,

y progresiva o secuencial, al implicar prácticas discursivas específicas, desde los primeros hasta los últimos años de escolaridad, donde se interrelacionen los usos orales espontáneos y los usos orales formales.

La conversación ha sido una forma habitual de comunicación entre los seres humanos y en este sentido, no se consideraba necesaria para ser trabajada en el aula de clase; parte de este problema radica en el desconocimiento sobre el significado de “conversar” y cuáles son las destrezas y habilidades necesarias a la hora de platicar con otros.

Michel Canale, citado por Palou y Bosch (2005, p. 34), estableció un marco teórico para la competencia comunicativa, el cual incluye cuatro áreas de conocimiento o competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, y una quinta que agrega el Grupo de Lenguaje, la competencia cognitiva, tomada de Cassany (1999). Todas actúan simultáneamente y a continuación, se presentan en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Competencia lingüística	Relacionada con el dominio del código lingüístico (fonética, léxico, semántica, morfología y sintaxis) que se complementan con los elementos para lingüísticos. Se trata de ver ¿qué tanto el niño y la niña ha avanzado en este aspecto?
Competencia sociolingüística	Relacionada con los conocimientos y las habilidades de los hablantes para adecuar las producciones a las situaciones de comunicación; incluye los aspectos cinésicos y proxémicos.
Competencia discursiva	Relacionada con la combinación de las formas gramaticales y de los significados para conseguir un texto coherente y cohesionado de cualquier género.
Competencia estratégica	Relacionada con las estrategias de comunicación verbal y no verbal que posibilitan una comunicación efectiva.
Competencia cognitiva	“Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un texto, en el periodo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que este se da por acabado” (Cassany, 1999, p. 57).

Desde la anterior perspectiva didáctica, se requiere entonces analizar los usos orales formales en el aula de clase: la conversación académica, es decir, cómo los niños y niñas interactúan oralmente, posibilitando el desarrollo de una competencia comunicativa que brinde conocimientos de orden lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico y cognitivo, para que ellos mismos logren una comprensión y producción oral, y además se formen como ciudadanos críticos, capaces de participar en las diferentes instancias de acción social.

Desarrollo de la experiencia

La secuencia didáctica, desarrollada en 2013, estuvo conformada por diecisiete sesiones, organizadas en los siguientes cuatro ejes de trabajo, según los usos de la lengua expuestos por Ana Camps: Conversar para regular la vida escolar; Conversar para aprender a pensar; Conversar para leer y escribir y Conversar para aprender a hablar.

Preparando el camino

En la primera sesión, me dediqué a observar a los estudiantes. Se trataba de identificar fortalezas, debilidades, intereses y expectativas de cada niño. Además, se buscaba develar el estado de desarrollo en lengua oral y escrita, al igual que descubrir creencias, imaginarios de aprendizaje, convivencia y sobre todo del concepto que tenían de sí mismos, como se expresa el siguiente diario de campo del 27 de abril de 2013.

Descripción	Comentarios
<p>Ya sin padres, les invité a organizar los pupitres como quisieran –Yo observaba–. Los niños y niñas pusieron las mesas en hileras, una detrás de otra. Algunos no colaboraron, se pusieron a corretear por el salón, otros comían lo que traían de casa. En fin, llegó un momento que la mayoría gritaban, corrían, se empujaban, reían... –Yo en una esquina observaba... al fin alguien dijo: –La profe está esperando a que se callen... y se sentó.</p> <p>–Otro niño dijo en un tono de voz más fuerte: cállense, a ver si empezamos... y se sentó. –De pronto, uno a uno se iba sentando y al final, un silencio sepulcral. Todos me miraban... Yo seguía observando. –N– Profe ¿qué vamos a hacer? –Sonreí: Buena pregunta. –O– ¿Qué quieren hacer? O mejor ¿qué quieren aprender?</p>	<p>¿Cómo niñas y niños se distribuyen? ¿Cómo los participantes conciben el espacio individual y social? ¿Cómo se apropian del lugar? (Hace referencia a la Competencia sociolingüística).</p> <p>El silencio es una invitación a los estudiantes a tomar parte de una tarea conjunta.</p> <p>El grito del niño, aunque usa su poder, ofrece el mensaje del valor de escuchar.</p>

Luego de la salida de los niños y niñas, y al recordar los comentarios de las docentes de quinto grado que en ocasiones, con actitud de enfado y desesperanza, nos decían a la coordinadora y a mí: “estos chicos no trabajan, no estudian, no traen sus cosas, no avanzan por más que se les ayude de muchas formas, no responden. ¡Es que vienen muy mal preparados!, y lo peor, ¡en sus casas no les ayudan”, me surgió la pregunta: ¿por dónde empezar?

Caracterización de niños y niñas

El propósito fundamental de la educación es atender a la diversidad de estudiantes, lo cual significa conocer las necesidades individuales de cada niño y joven. Para ello, se realizó un diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo

en producción oral y escrita. Además, se debía observar el estado de salud de niños, y niñas apoyado por el Hospital Vista Hermosa, que por coincidencia llega al colegio a realizar un tamizaje en salud. Esto sirve para acompañar en el proceso formativo a los treinta estudiantes que conforman el grupo focal, según sus intereses y necesidades, con el propósito de reducir los obstáculos socioculturales y mejorar sus condiciones de vida.

Según los resultados del Tamizaje, realizado por el Hospital Vista Hermosa, se evidencia que ocho de los treinta estudiantes, pertenecientes al grupo focal, presentan riesgo nutricional; cuatro estudiantes padecen de trastorno de ansiedad; tres estudiantes tienen dificultades emocionales; tres estudiantes tienen ideas suicidas; dos estudiantes padecen de alteración visual; dos estudiantes, discapacidad cognitiva; dos estudiantes, rinitis; un estudiante es posible víctima de abuso sexual; un estudiante padece de una enfermedad respiratoria; uno está en situación de duelo por separación de sus padres, uno está en riesgo por violencia intrafamiliar.

Ellos fueron intervenidos por el Hospital Vista Hermosa y canalizados a las entidades respectivas para ser atendidos. En el aula, se da una exposición permanente a la lengua oral y, por tanto, lo que se debe hacer es observar y analizar con detenimiento las diferentes conductas discursivas. Para la mirada inicial de cómo hablan los niños y las niñas, se tuvo en cuenta la competencia comunicativa planteada por Michel Canale, expuesta anteriormente y plasmada en el siguiente cuadro:

Evaluación inicial - COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Competencia lingüística	Cinco niños intervienen de manera espontánea y permanente; de estos, dos pronuncian sus discursos con buena entonación y articulación. Veinte niños intervienen de cuando en cuando o al ser preguntados o al invitarlos a interactuar, algunos lo hacen de manera coherente. Generalmente, seis niños guardan silencio y cuando se les pregunta o se les sugiere una opinión, no responden o lo hacen de manera gestual o con monosílabos.
Competencia sociolingüística	La mayoría de los niños y niñas no solicita el turno. En general, usan muletillas. Respecto a la postura corporal, la mayoría son rígidos, dos de ellos permanecen “como acostados” en la silla y ninguno realiza contacto visual cuando habla con el compañero o profesor.
Competencia discursiva	Relacionada con la combinación de las formas gramaticales y de los significados para conseguir un texto coherente y cohesionado de cualquier género.
Competencia estratégica	Hay niños que con sus compañeros hablan, pero a la hora de expresarse en las clases, no lo hacen por diferentes razones tales como la timidez o por estar pendiente de lo que hace el compañero o por los objetos que cargan que se vuelven distractores.
Competencia cognitiva	Dos niñas retoman las ideas de los demás, cinco se expresan con claridad y coherencia, sustentando con argumentos propios de su edad. La mayoría no tiene claridad de que el aprendizaje se logra en una interacción social.

Estos aspectos previos ayudaron a detectar qué tipo de competencia comunicativa tenían los niños y niñas y qué carencias estaban presentes. Con los mismos estudiantes, se analizaron tanto los aspectos positivos como aquellos que requerían ser mejorados. Esta autoevaluación dio para iniciar una primera reflexión, acerca de cómo se pueden decir las cosas a los otros sin causar daño; es decir, sin “ofender al otro”.

Esto está relacionado con el manejo de emociones y la cortesía, como expresa Goffman “cada individuo participa con alguna cosa tan vulnerable y apreciada como la propia imagen”. Ofrecer el contexto necesario donde los niños y las niñas no solo puedan aprender hablar, sino también aprendan a convivir. “La lengua oral es el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia” (Pérez, 2009).

En este sentido, se necesitaba que cada quien tomara conciencia de lo que dice y cómo lo dice; porque no se trataba solo de hablar bien, sino de la posibilidad de formarse como ciudadanos y ciudadanas, posicionando la propia voz y que a su vez, esta sea tenida en cuenta. De esta manera, se buscaba poder pensar sobre las actividades de aula, porque se trataba de desarrollar un género discursivo, dirigido a una situación de comunicación más formal: la conversación académica.

Evaluación en escritura

Considero necesario presentar el estado de desarrollo en la escritura de los niños del grupo focal, porque uno de los usos de la oralidad, según Anna Camps (2005), es hablar para leer y escribir; uso que este proyecto retoma. En esta evaluación inicial, las unidades a analizar fueron el texto en su conjunto, desde los aspectos: pragmático, semántico, sintáctico y de significado gráfico y en este sentido, se precisaron los referentes conceptuales de la mirada.

En esta primera escritura, se presentaron aspectos generales del estado de desarrollo en producción textual de niños y niñas de los grados 501, 502 y 503 y que fueron inscritos en el grupo focal “refuerzo escolar”, con la orientadora de los sábados J.M. El 10 % de los niños y niñas del grupo focal del grado 5° no alcanzan el nivel A. Esto muestra que los enunciados no mostraron un nivel de coherencia y concordancia; su escrito se limitaba a enumerar palabras sin uso de conectores.

De los resultados anteriores, se hizo ver a los estudiantes lo que ya saben como usuarios de la lengua y se inició el plan de mejoramiento propuesto por ellos. Entre las actividades de tiempo libre, se hizo hincapié en la lectura diaria y los libros que disponían eran del maletín viajero del Grupo de Lenguaje Bacatá.

Estas prácticas evaluativas contribuyen al mejoramiento y cualificación de la enseñanza del lenguaje, porque cuando se reflexiona sobre la enseñanza, el objeto de análisis no puede seguir siendo la frase aislada, descontextualizada, sino que se analizan textos auténticos, donde se evidencie el despliegue de la función comunicativa del Lenguaje.

Segunda sesión: la negociación

En este momento, se menciona el propósito del para qué están en este grupo y se relaciona con la cualificación del proceso oral y escrito. Entonces, nace la necesidad de escoger un tema que a todos les agradara, el cual iba a ser desarrollado por medio de la conversación. Se procedió a la selección del tema y llegamos al acuerdo de informarnos acerca de la familia, porque se prestaba no solo para trabajar el lenguaje sino también las matemáticas.

El tema surgió del proyecto ¿cómo se construye un pueblo?

Posteriormente, se acordaron las responsabilidades y tareas que tendrían los niños y niñas y la orientadora para el desarrollo del proyecto. Para no olvidar lo aprendido, se realizó un cuadro de responsabilidades que tuvo algunas variantes, porque se decidió participar en el Concurso del cuento del MEN, 2013, “Que la violencia no se te pegue”. En el camino, surgió la necesidad de profundizar en la diferencia de los géneros orales: descriptivo, narrativo, la importancia de un esquema, un organizador gráfico.

Además, hacer claridad sobre los criterios de evaluación o indicadores de aprendizaje, despojándonos del conflicto que se genera frente a la calificación. Esto se realizó luego de la mirada inicial o estado de desarrollo de cada niño. De igual manera, fue necesario hacerlos conscientes de su proceso y sobretodo del papel activo en su aprendizaje, el cual ha de hacerse evidente en los resultados esperados al terminar el proyecto.

Cada intervención tiene en cuenta las potencialidades de cada niño y niña y no sus limitaciones, es decir, el sujeto se toma como ser integral. Asumir la integralidad, significa valorizar, al mismo tiempo, el conjunto y la diferencia de las personas, las problemáticas, las necesidades, las respuestas, entre otras.

Abordar el lenguaje oral en la escuela, parte de unos objetivos claros. En nuestro caso, está la conversación académica y el concretar las actividades, teniendo como elemento fundamental la planeación; además, se concibe el aula como espacio de interacción donde todos participan en la consecución del objetivo, a través de actividades verbales que confluyen en usos orales y escritos. Esto implica una toma de conciencia de auditorio, de reglas o protocolos de habla, en dicho género oral.

La convivencia en el aula: identidades, diferencias y necesidades

Estas sesiones tuvieron como propósito observar cómo se desarrolla la conversación en el aula, cómo intervienen los niños y niñas y cómo la maestra ayuda en el avance de la convivencia. Es decir, cómo orienta la conversación en la organización de las ideas, con el fin de construir un texto instructivo que permitiera integrar la información y la resignificación de un problema que nos afecta a todos y todas en el aula de clase. Según Pérez y Bazdresch (2010), este tipo de problemas requiere tres pasos: “Traducir el lenguaje a un lenguaje formal (español), resolverlo formalmente con el uso de los conceptos y técnicas adecuadas y traducir la solución formal encontrada al lenguaje de la vida real”.

Se partió de un problema común: “la convivencia en el aula”, porque conviene destacar la necesidad de conversar sobre las cosas que afectan el ambiente de aula. Se trataba de generar acuerdos de convivencia en el aula de clase, haciendo una reflexión compartida sobre el tipo de relaciones entre niños y niñas y de ellos y ellas con sus docentes. Además, se procuraba analizar las actitudes y valores, en definitiva, reflexionar sobre la formación que la institución imparte. Según Pérez y Bazdresch (2010) “En la escuela, se emplea la conversación para preguntar a los alumnos; fuera del aula, como estuvieron sus vacaciones, cómo les va en la casa, en la cotidianidad. Resulta difícil pensar en la conversación como una manera de pedir la lección, determinar la tarea, establecer las exigencias del aprendizaje o decidir colegiadamente”.

Entonces, se partió de poner en común lo que comprenden los niños y las niñas sobre ¿qué es conversar?, ¿qué es convivencia?, y ¿cuál es la responsabilidad de cada uno? Estos conocimientos previos se visibilizaron ubicándolos en la pared, para construir conjuntamente el sentido de la acción discursiva. Luego de ser analizados uno por uno, se observó que conversar es “hablar todos los días”, “charlar”, “contar”. Estas respuestas muestran que asocian la conversación con cosas informales; mientras que la respuesta “conversar es mirar al otro y sentir que el otro me mira” expresa sensibilidad como acción humana.

En un primer momento, se hizo necesario remitirme a la literatura, dada la importancia de la lectura y conversación sobre lo leído, en procesos de transformación. Estas lecturas crean la posibilidad de interacción y ofrecen modelos de valores que invitan a la reflexión, como por ejemplo, el “Tigre y el ratón” resultó un buen pretexto de conversación. Este es un texto donde se establecen la relación entre el tigre y el ratón, las actitudes que asumen, los lugares de poder, las construcciones y las negociaciones necesarios para establecer un adecuado clima.

Por medio de preguntas, se intentaba articular el significado del texto, sin explicar, ni hablar por ellos, sino provocando la liberación de la palabra; se trataba

de generar confianza, y al sentir que su voz era reconocida, el aparente desorden inicial se convirtió enseguida en un espacio de atención. En principio, en este ejercicio, se logró detectar que los niños y las niñas hablaron en relación al cuento: qué les gusta y qué no les gusta. En su estructura, hubo que retomarlo para que surgiera la interpretación del sentido y significado del texto. Así fue que se generó un espacio un poco más favorable para conversar, porque hasta el momento la profesora pregunta y los niños y niñas responden. Y de esta manera, se buscó continuar con el propósito del día.

En el segundo momento, nos organizamos en grupos de cinco. Y en una hoja de papel bond, cada participante escribió una dificultad que consideraba necesaria solucionar en el aula. Luego, en el grupo conversan sobre una de ellas, analizan el por qué ese es el conflicto más importante y necesario, para al final, solucionarlo en el aula de clase.

Según Pérez y Brazdresch (p. 85), “las relaciones sociales se construyen mediante un proceso de cuatro momentos: proximidad, actividad conjunta productiva, intersubjetividad y afinidad”. Respecto a la primera, proximidad, la maestra intervino en la formación de subgrupos, “que queden niños y niñas de los diferentes quintos”, porque era la oportunidad de establecer nuevas relaciones.

En la actividad productiva conjunta, frente al ejercicio expuesto, los diferentes grupos llegaron a concluir que algunos escribían soluciones, en lugar de definir el problema; otros, escribían el problema y lo hacían desde lo que hace el otro, es decir, no se implican en el problema. Por ejemplo, escribían: “otros gritan”, “insultan al profesor”, “tiran papeles” y la mayoría, repetían lo que otros decían. Estas repeticiones señalan la reducción de vocabulario de los niños y niñas.

En estas sesiones, fue evidente que la mayoría de los niños y niñas tienen serias dificultades y una de ellas es no saber definir el problema y la otra, no interiorizar la norma. Por esta razón, hubo que recurrir al apoyo de los padres. Como de forma paralela se estaba desarrollando la Escuela de Padres, se detectó que ellos no poseen herramientas para mediar la autoridad. Frente a esta situación, surge la pregunta: ¿Cómo desarrollar competencias intrapersonales para aprender a relacionarnos bien con los miembros de la familia?

Conversar para aprender a pensar

Los propósitos de la sesión de trabajo están escritos en el tablero. Tienen que ver con la construcción de un texto instructivo, pero en esta ocasión, la mirada está sobre los modos de hablar que propone Chambers (2007): hablar para sí, hablar a otros, hablar juntos y hablar de lo nuevo. Además, analizar la importancia de comunicarse con claridad.

En grupos de cuatro, se solicita que escriban sus propias instrucciones de ¿cómo hacer un emparedado con mantequilla, queso y jamón? Luego, cada grupo, coloca el papel en la mesa del centro. Después, se invita a dramatizar lo realizado. De cada grupo, un voluntario elige un papel y la orientadora dice: para la dramatización, “imaginen que nunca antes han hecho un emparedado”. Solo puedes hacer lo que dicen las instrucciones.

Veamos lo que dicen los diferentes grupos, como se aprecia en el siguiente diario de campo:

Descripción	Comentarios
Andrés F: Lee. Unta la mantequilla en el pan. (Mira los ingredientes).	O- Hoy al mismo tiempo que se hace un trabajo individual, estamos haciendo un trabajo cooperativo. Me explico (señala el ejercicio de socialización) Aquí Andrés F. Habla para sí. Al oírse se ayuda a aclarar lo que está leyendo y pensando, y rectifica su hacer. Esta manera de hablar ayuda a desarrollar nuestro pensamiento, haciendo un orden consciente; qué es primero, qué se hace después. Y esto hace referencia a la planeación.
Andrés F: No es claro... Coge otro papel, lo lee y se pregunta: pero, ¿qué es primero? Andrés F: -Coge otro papel y lee: tomar el cuchillo.	
Felipe -le dice en voz alta: Andrés F, coge el cuchillo y el pan y córtalo. Andrés F: Aquí no dice eso... Y mira... cómo pidiendo aprobación.	
Diana C: Levanta la mano y dice: No fuimos claros. Nos enredamos.	
Andrea: No dijimos las cosas en orden	
Diana C: No nos organizamos...	
O: Me gusta ese aporte... completémoslo.	
Yeimi P: Teníamos que hacer unas instrucciones y no pensamos primero...	O: es la docente
O: Propone: entre todos hagamos las instrucciones en el tablero y, luego analizamos cómo hablaron los diferentes grupos.	

Esta sesión permitió ir descubriendo cómo pasar de una conversación informal, a una conversación formal de tipo académico. Es decir, se debe distinguir la palabra espontánea de la palabra planificada. Y fueron los organizadores gráficos los que ayudaron a posibilitar la comprensión de lo que se quería aprender y por medio de preguntas, se organizaban estos, según la creatividad y el grado de comprensión.

Además, se dio espacio para que construyeran su propio monólogo. El habla es parte de nuestro proceso de pensamiento, por lo tanto, al sentir la necesidad de oír, lo que ha sido solo un pensamiento interno, la verbalización ayuda a aclarar lo que queremos decir; en palabras de Chambers (2007), hablar para sí, lo cual, les permitió en ocasiones borrar y volver a escribir.

La lectura para otros

El aula está organizada en stand de libros (con los del maletín viajero del Grupo de Lenguaje). Y con un libro en la mano, la orientadora pregunta ¿qué me propongo al leer este texto? La mayoría responde, leerlo. Los niños y las niñas deben encontrar propósitos personales en la lectura, por ejemplo: informarse, entretenerse, reconocerse, aprender, tomar una posición respecto a un tema o disfrutar de la lectura. Para la socialización de la lectura del libro leído, nos proponemos aprender a atraer la atención del público y cómo cada uno se adecúa a la situación de comunicación: gestos, tono y volumen de la voz, por lo que seleccionaron como criterios de autoevaluación: dar sentido al texto; señalar las diferentes partes del libro, destacando los conceptos fundamentales, y el uso de recursos expresivos: sobre todo la mirada, el volumen y el tono de la voz.

Para la preparación de la actividad, la orientadora lee un cuento corto, y por medio de preguntas, destaca los criterios anteriores. Luego, en grupo, se realiza el mismo ejercicio: destacar que los textos leídos eran conocidos por los niños y las niñas. Para la siguiente sesión, el trabajo consistió en leer en casa solo o con ayuda de otros, una o varias veces, hasta que el texto fuera comprendido. En la clase, cuando ya se sentía preparado, cada uno presentaba al grupo. La consigna era compartir la lectura a los compañeros que no habían leído el texto. Cada uno hacía preguntas donde aclaraba las cosas que quería saber del libro. En principio, se necesitó hacer preguntas como ¿qué leyó? Lo que indicaba tener en cuenta la estructura del texto: si este era descriptivo, narrativo, era un poema u otro. En este ejercicio, no solo se reflexionó sobre lo leído, también sobre los procesos de lectura que facilitaron la comprensión; además, se pretendía que cada quien desarrollara la capacidad de autoevaluarse y así poder mirar el propio nivel de desarrollo sobre los criterios concertados, para ver los avances en la competencia sociolingüística. Para armonizar el sentido del texto, se atendía a la entonación según los signos de puntuación o la claridad de las ideas, y esto permitía hacer énfasis en ciertas palabras; lo mismo que al volumen de la voz, (por lo general, alguien solicitaba que se hablara más duro); además, a la mirada al público y la postura corporal. Así, se logró avanzar en la relación sentido y expresividad.

Pintar con palabras

La participación en la construcción de un texto descriptivo³ tuvo como propósitos identificar su estructura, elaborar un esquema gráfico que ayudara a organizar el plan de escritura, identificar la importancia de enlaces y conectores (signos de puntuación como la coma) y el uso de metáforas, (trabajada esta con anterioridad).

³ Se trabajó el texto descriptivo, sin estar ligado a otro tipo de texto por considerar que era difícil para los niños y niñas del grupo focal, debido a las características de dicho grupo.

En esta actividad se privilegió la competencia discursiva, la cual está relacionada con la combinación de las formas gramaticales y de los significados para conseguir un texto coherente y cohesionado. Los conocimientos respecto al uso de la lengua no se aprenden aisladamente: vocabulario, frases, conectores; estos, en situaciones de uso, cobran sentido y permite su comprensión.

El título de esta sesión, Pintar con palabras, hace referencia a la definición de dos niñas al momento de develar los conocimientos previos, con los cuales se evidenció que la mayoría no conocía este tipo de texto.

Para lograr los propósitos anteriores, se realizaron actividades preparatorias como armar un compartir, a partir del cual, las frutas y objetos se describieron, de forma oral, involucrando los cinco sentidos, teniendo en cuenta lo siguiente: ¿Qué es?, ¿cómo es? (tamaño, color, forma; ¿qué partes tiene?, y ¿para qué sirve? Este realmente fue un juego con la palabra.

En el caso del vocabulario mencionado anteriormente, como la descripción está estructurada en temas y subtemas, permite enseñar lo que significa “organizar jerárquicamente la información” (Atorresi, 2010 p. 52). Todo el proceso favorece al aprendizaje de operaciones lógicas, como la clasificación, la inclusión y la exclusión.

Para la dinámica interactiva que se realizó, las paredes del aula estaban adornadas con textos descriptivos sobre diferentes temas: animales, personas, objetos, expectativas, lugares como el camino de la casa al colegio, etcétera.

Cada niño leía aquellas que le llamara la atención, en un tiempo determinado, es decir, se partió de modelos de textos descriptivos que facilitaron identificar las características del texto descriptivo. Luego, cada participante escogía una descripción y la quitaba de la pared.

Se reunían en grupos de tres o cuatro, según la descripción escogida: personas, animales u objetos. Más adelante, nuevamente leían y conversaban sobre las partes que consideraban la estructura de la descripción y coloreaban cada una.

Luego se organizaban para realizar un esquema que diera cuenta de cómo iban a realizar la descripción, recordando que cada punto del esquema se constituye en un párrafo. Allí se recordó la relación de un objeto con otro, por medio de comparación o metáfora; además, el uso del punto, para finalmente socializar al grupo.

El poema, objeto de conversación

La poesía, como lenguaje poético, como opción de ser comprendido y usado como medio de expresión, ayuda a representarnos a nosotros mismos y al mundo que

nos rodea. Fueron varias sesiones donde se sintió la necesidad de jugar con las palabras, con su sonido y su grafía, descubriendo, en cada conversación, la intencionalidad de un texto poético, entre otros: divertir, convencer, emocionar. No se trataba de aprender poesía con la rigurosidad que esto significa; más bien fue un espacio de creación e imaginación, donde cada quien se daba cuenta de su realidad cotidiana –tema del proyecto– y que bien se podía llamar aula de clase o familia.

Se trabajó el acróstico con los nombres de cada niño. Se vieron elementos como la rima, y la estrofa, y sobre todo, se analizó el hilo conductor que había de dar el sentido al texto. De esta manera, se hizo evidente la competencia discursiva en la consecución de un escrito coherente y cohesionado. Luego se decide parafrasear (competencia estratégica) a Pablo Neruda con su poesía “Queda prohibido”

*“Queda prohibido no hacer las cosas por ti mismo,
Tener miedo a la vida y a sus compromisos,*

No vivir cada día como si fuera el último suspiro” [...]

Se inicia la construcción de un poema colectivo y, para ello, cada uno escribe un verso y al ser puesto en el tablero, se trata de relacionar sentido y expresividad⁴. De esta manera, cada niño tuvo la oportunidad de situarse en el papel de “quién dice” y “quién oye” un texto. Aprendieron recursos de lo que significa hablar a los otros, dinamizando lo que no entendían.

Los siguientes poemas se seleccionaron para participar en el concurso del MEN: Concurso Nacional Leer y Escribir 2013-2014: “Que la violencia no se te pegue”, porque es una oportunidad de tener la vivencia que se escribe para algo o para alguien y además, quedaron incluidos en el Manual de Convivencia del colegio, 2014.

4 Según las orientaciones del ICFES, 2013: El estudiante debe comprender la manera como se relacionan los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal. (Segunda competencia de lectura crítica)

<p>A la Violencia ¡NO!</p> <p>Andrés Felipe Márquez Rueda</p> <p>Grado 502 – J.M.</p> <p>Quiero decirle a todos y todas</p> <p>Una frase del corazón</p> <p>¡Enemigos no!</p> <p>La violencia es falta grave</p> <p>Aniquila el corazón.</p> <p>Valorar,</p> <p>Imaginar. A las personas...</p> <p>Orientar.</p> <p>La lectura nos hace elocuentes y,</p> <p>Escribiendo reflexiones...</p> <p>No tardaré...</p> <p>Como un mago me volveré.</p> <p>Invito a un mundo diferente:</p> <p>Amando a la gente,</p> <p>No diciendo mentiras...</p> <p>Observar y pensar antes de hablar; Seguro!</p> <p>Es lo que debo hacer.</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Es necesario realizar</p> <p>Participar,</p> <p>Estar atentos...</p> <p>Ganamos nosotros y ¡Ganamos!</p> <p>Una sociedad sin violencia.</p> <p>Espero, entonces, su colaboración.</p>	<p>Queda prohibido</p> <p>Angie Yulieth Artunduaga Rojas</p> <p>Grado 502 – J.M.</p> <p>Queda prohibido olvidar los ojos de mamá,</p> <p>Su sonrisa,</p> <p>Sus palabras que por rebeldía se dejan de escuchar.</p> <p>Queda prohibido pegarles a los hermanos,</p> <p>Decirles que no los quiero...</p> <p>Alzarle los hombros a la abuela</p> <p>Y no colaborar en casa...</p> <p>Queda prohibido no hacer las cosas por sí mismo</p> <p>Tener miedo a la vida y a sus compromisos...</p> <p>Queda prohibido no volver los ojos a nuestro interior...</p> <p>Para no olvidar lo que hemos vivido,</p> <p>Lo que hemos amado</p> <p>Caminando a ciegas como Alicia en el país de las maravillas.</p> <p>Queda prohibido no sacar los “fantasmas” de nuestro interior</p> <p>¡Cómo si fuera un exorcismo!</p> <p>Para poder liberar la envidia, el chisme, el resentimiento</p> <p>Para poder así mirar al otro como lo importante que es....</p> <p>Queda prohibido dejar de construir un “nosotros” Donde quepa el blanco, el negro, el indiferente,</p> <p>El parlanchín, el niño, la niña, el joven,</p> <p>La persona mayor, el lisiado, el paralítico,</p> <p>En fin, todos y todas</p> <p>Personas sensibles para construir sociedad.</p> <p>¡Queda prohibido que la violencia se te pegue!</p>
--	--

Resultados de la experiencia

Se presentan algunos avances, porque la investigación está en curso. Los resultados de la experiencia se dan en tres aspectos; unos en relación con lo institucional y otros, al objeto de mirada: la conversación académica, y lo socioafectivo.

En relación con lo institucional

- De los treinta niños y niñas del grupo focal, grados 501, 502 y 503, el 93 % pasó al grado sexto, lo que promueve la permanencia de los estudiantes en el colegio y contribuye a lograr la meta planteada, a nivel institucional, de reducir el índice de deserción y repitencia.
- La experiencia promovió un trabajo articulado entre la orientadora y la docente de apoyo, lo que posibilitó, a partir de este año, que un mayor número de estudiantes sean abordados a partir de la metodología implementada, y que su rol se asuma por parte de docentes de grado o área, como el de la colega que entra a clase a brindar apoyo y compartir estrategias que benefician a todos los estudiantes y no solo a un grupo poblacional específico.
- Mayor motivación y participación de docentes, especialmente del área de español, quienes ya empiezan a utilizar algunas estrategias planteadas en la conversación académica.
- Generación de una cartilla para las familias *¿Cómo ser mejores padres?*, con el propósito de fortalecer, entre otros aspectos, las habilidades para la resolución de conflictos. Se publicaron 2000 ejemplares para todos las y los estudiantes del colegio.

En relación con la conversación académica

- El paso de una actitud pasiva y receptiva de los niños y las niñas a una activa y constructiva que se traduce en comprender los aspectos que facilitan su aprendizaje.
- La importancia de identificar las características del contexto de los estudiantes, a partir de una mirada integral que posibilitó la creación de ambientes de aprendizaje que tuvieron en cuenta intereses, necesidades y potencialidades de los niños y las niñas.
- La actividad discursiva como herramienta del pensamiento, la cual permite el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal, en la medida que se escucha al otro.

- Desde la competencia lingüística, el 60 % de los niños y las niñas pronuncian sus discursos con buena entonación. Los restantes aún sienten temor, o les da pena preguntar al profesor o hablar en público.
- Desde la competencia sociolingüística, la mayoría de los niños y las niñas solicitan el turno. Atienden a los propósitos de la conversación. Respecto a la postura corporal, se sitúan en el espacio de forma adecuada. Cuando hablan con el compañero o profesor, todos realizan contacto visual por periodos cortos
- Desde la competencia discursiva, la mayoría participa en la construcción colectiva de un texto. Todos identifican la estructura de un texto: descriptivo, narrativo, poético.
- Desde la competencia cognitiva, el 50 % realiza comparaciones o metáforas, hace síntesis. La predicción es un ejercicio realizado por todos. Al pensar y reflexionar sobre lo que se dice y cómo lo dice, los niños y las niñas toman conciencia del texto oral o escrito que van a exponer, demostrado en la planificación.

En relación con lo socio-afectivo

Con respecto a los estudiantes, se fortaleció una sana autoestima, es decir, actualmente reconocen y expresan sus fortalezas y necesidades. De igual forma, se observa mayor seguridad en sí mismos, lo que se evidenció al ser elegidos por sus compañeros de curso, cuando ingresaron a los tres sextos como monitores o representantes de grado, responsabilidades que implican una adecuada competencia comunicativa y aspectos que fueron trabajados desde la experiencia.

Testimonios

Mi testimonio como maestra

Mi nombre es Carmen Bandera, soy fonoaudióloga. Hace nueve años me desempeño como docente de apoyo a la inclusión, en el colegio Ciudad Bolívar Argentina; desde el primer día, mi meta ha sido apoyar el aprendizaje y participación de los estudiantes en condición de discapacidad, como una forma de contribuir al desarrollo de su proyecto de vida. A partir del trabajo diario, de las observaciones, del diálogo con ellos y con algunos docentes, se evidenció que muchos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) evitaban expresarse en el aula, por timidez o por miedo a equivocarse y generar la burla de sus compañeros.

Esta situación ha venido, día a día, mejorando, debido al trabajo en equipo con la orientadora, con mis colegas docentes de grado y área y al trabajo puntual con los niños, niñas y jóvenes, para fortalecer su autoestima.

Pero devolviéndome en el tiempo, el primer paso que di fue organizar un grupo de danzas con estos estudiantes, con el fin de demostrarles que tenían habilidades, a partir de las cuales podrían ser reconocidos y valorados por los demás y para vencer paulatinamente su temor a enfrentar el público. El hecho de presentarse en actos comunitarios del colegio y en diferentes eventos locales y distritales, les ayudó a tener mayor confianza en sí mismos. Al ver las presentaciones de sus compañeros con NEE, los estudiantes convencionales se motivaron y quisieron hacer parte del grupo.

Me dije: ¿por qué no darles también la oportunidad de participar para que desarrollen o fortalezcan sus habilidades? Era, además, una excelente oportunidad para favorecer la convivencia, a partir de la diversidad.

Desde la llegada de los estudiantes convencionales al grupo de danzas, se estableció una buena comunicación entre todos; fue de gran importancia la relación mediada por el afecto y la confianza, fruto de la reflexión personal para establecer mi accionar hacia los estudiantes. Simultáneamente realicé un trabajo desde el área de comunicación. Esta es la base y requisito obligatorio de toda agrupación humana, ya que hace posible la constitución, organización y preservación de la colectividad.

Por eso, cuando nació la experiencia sobre la Conversación académica, diseñada por la orientadora Ana Cecilia Torres, me uní a ese propósito, al considerar que teníamos objetivos similares, pero estábamos trabajando de manera independiente.

Otro de los testimonios

Deivid Mauricio, estudiante:

Anteriormente no me gustaba que los compañeros me dijeran que era de necesidades especiales, ahora lo acepto y me preocupo por asistir y salir adelante, participo en todas las actividades que la profe Carmen me dice y me esmero por salir adelante. Ya mi mamá no tiene que asistir tanto al colegio, como el año pasado, porque los profesores le dicen que yo he mejorado mi manera de actuar y he cambiado de actitud para bien. El apoyo de la profe Carmen me ha servido mucho en clases porque aprendí a que no me dé pena hablar en el salón, aprendí a compartir más con los compañeros, aprendí a preocuparme más por las actividades a realizar en clase y en la casa.

Marta Ballén, madre de familia:

Siento que el apoyo de la profesora Carmen ha sido muy bueno. Observo más desarrollo intelectual en mi hija, porque se expresa mejor, ya le entendemos sus ideas, la define mejor, no le da pena hablar en público, ha perdido la timidez, ahora se preocupa más por buscar y hacer sus tareas, ya está más independiente. No necesito llamar a los amigos para saber qué tarea tiene o debe hacer, me siento feliz y contenta porque la veo más responsable.

Conclusiones y lecciones aprendidas

En el desarrollo de la experiencia no se han generado campos de tensión, se han tenido inconvenientes a nivel de la interiorización de la norma, por el bagaje cultural que traen los niños de sus casas y, que en ocasiones, se repite en el contexto escolar.

Surgen como retos el posicionar cada vez más la experiencia en el contexto institucional, de modo que siga avanzando hasta convertirse en un proyecto de carácter más colectivo. Igualmente, se deben promover más las evaluaciones integrales y que, más allá de lo académico, tomen en cuenta el contexto y la problemática que puedan estar viviendo los estudiantes, para brindarles el apoyo que requieran.

El texto instructivo está siendo utilizado en el desarrollo de la mirada investigativa, porque además de trabajar según tipología textual, aporta no solo al área de Español y Ciencias Naturales, entre otras áreas, sino que orienta y ayuda a dirigir situaciones de comportamiento y conducta de los sujetos en el orden social y relacional, porque su estructura presenta una meta o acción final y una serie de acciones parciales que se pueden construir y reflexionar de individual o colectivamente.

Una de lecciones aprendidas tiene que ver con entender que el desempeño académico está asociado también a otros factores que impactan significativamente el aprendizaje, por lo cual, es importante replantear el concepto de apoyo que suele referirse a quienes han sido diagnosticados con discapacidad. La relación estudiante-maestro no debe estar mediada solo por lo académico y en ese sentido, debe comprender las dificultades, como se evidenció en la experiencia, por las que atraviesan los niños y las niñas en su ambiente familiar. Los procesos de evaluación de estudiantes deben pasar por esa mirada integral.

Una recomendación importante es generar acciones preventivas más eficaces, para abordar a tiempo las dificultades académicas de los estudiantes y comprender que algunas familias no ayudan a sus hijos en el aspecto académico, no porque no quieran sino porque también tienen serias necesidades, a nivel de habilidades fundamentales, como la lectura y la lengua escrita.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.
- Atorresi, A. (2010). *Aportes a la enseñanza de la lectura*. OREALC/UNESCO.
- Camps, A. (2005). “*Hablar en clase aprender lengua*”. En: Aula de Innovación Educativa, Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H. & Tuson, A. (2002). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ed Paidós.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Hospital Vista Hermosa. (2013). *Balance Ámbito Escolar*. Bogotá: Colegio Ciudad Bolívar Argentina.
- Muñoz, J. F.; Quintero, J. & Munévar, R. (2002). En Revista *Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4, No. 1.
- Pérez, A. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. Ediciones S.A.
- Vásquez, F. (2001). “*Elementos fundamentales para una didáctica de la oralidad*”. En: *La oralidad en contextos diversos*. Universidad Distrital.

