

**EL GÉNERO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
INTEGRAR SABERES Y FOMENTAR LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.**

**LUZ AIDEE GONZALEZ RINCON
CLAUDIA LILIANA POVEDA SANTOS**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2007**

**EL GÉNERO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
INTEGRAR SABERES Y FOMENTAR LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.**

**Proyecto de Grado Presentado como Requisito para Optar al Título de
LIC. EN EDUCACION BÁSICA CON ENFAIS EN LENGUA CASTELLANA**

**LUZ AIDEE GONZALEZ RINCON
CLAUDIA LILIANA POVEDA SANTOS**

**DIRECTOR
SANDRA BASTO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2007**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.1 JUSTIFICACIÓN	14
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 OBJETIVO GENERAL	15
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1.3 CONTEXTUALIZACIÓN	15
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1 MARCO LEGAL	21
2.2 REFERENTES TEÓRICOS	25
2.2.1 El Lenguaje: medio de expresión para la adquisición de saberes	25
2.2.2 Competencia Comunicativa: el hombre y su capacidad de ser, en múltiples contextos	29
2.2.3 Teoría de la acción comunicativa: Un entendimiento entre Mundos	30
3. PROCESOS METODOLOGICOS	
3.1 CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO Y SUS ETAPAS	33
3.2 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO	35
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	36
4. RESULTADOS	40
4.1 FASE I: DIAGNÓSTICO PARA DETECTAR LAS SITUACIONES PROBLEMATICAS ESPECÍFICAS	40
4.1.1 Descripción de las categorías de análisis que determinan la situación problemática específica	40
4.2 CONCEPCIONES DEL TEATRO	53
4.2.1 Formulación y comprensión de la situación problemática específica	71
4.3 PROPUESTA DE AULA	85

4.3.1 Fundamentación Teórica De La Propuesta De Aula	86
4.3.2 Plan De Acción	91
4.3.3 Implementación del plan de acción	106
5. CONCLUSIONES	129
6. RECOMENDACIONES	131
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	135

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A	136
Anexo B	138
Anexo C	142
Anexo D	143
Anexo E	144
Anexo F	146
Anexo G	147
Anexo H	149
Anexo I	150
Anexo J	151
Anexo K	152
Anexo L	154
Anexo M	156
Anexo N.	158
Anexo O	159
Anexo P	161
Anexo Q	163
Anexo R	165

RESUMEN

TITULO: EL GÉNERO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA INTEGRAR SABERES Y FOMENTAR LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.*

AUTOR: LUZ AIDEE GONZALEZ RINCON, CLAUDIA LILIANA POVEDA SANTOS**

PALABRAS CLAVES: Dramática, comunicación, lenguaje, saberes, expresión oral, talleres, proyectos, ciencias naturales, experiencias, contexto.

El presente trabajo de aproximación a la investigación en el aula es un intento para desarrollar una estrategia pedagógica como lo es el género dramático en pro de la integración de saberes y el fortalecimiento de la comunicación en los estudiantes.

Es importante reconocer que en este intento por integrar las áreas del saber y a la vez fortalecer procesos de comunicación se pone en marcha una propuesta de aula que se construye a partir de 7 talleres en los cuales se llevan a cabo experiencias tanto en las áreas de Lengua Castellana como en Ciencias Naturales.

Este proyecto muestra lo que fue el trabajo realizado con estudiantes de Séptimo Grado, sus vivencias y experiencias en torno a la propuesta de aula que se desarrolló con ellos.

La propuesta de aula que se implementó está dividida en 3 módulos, el primero con el objetivo de incentivar la creatividad, el segundo con el fin de que los estudiantes comenzaran a leer, interpretar y producir sus textos y el último que fue el más extenso tuvo lugar para la puesta en marcha de las obras teatrales, es decir, creación de estenografías, vestuarios, maquillajes etc.

Se espera que con este proyecto se motive a los docentes para implementar otras estrategias pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

* Proyecto de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Directora Sandra Bastos.

ABSTRACT

I TITLE: THE DRAMATIC GENDER AS PEDAGOGIC STRATEGY TO INTEGRATE KNOWLEDGE AND TO FOMENT THE COMMUNICATION IN THE CLASSROOM.*

AUTHOR: LUZ AIDEE GONZÁLEZ CORNER, CLAUDIA LILIANA POVEDA SAINT.**

KEY WORDS: Dramatic, communication, language, knowledge, oral expression, shops, projects, natural sciences, experiences, context.

The present approach work to the investigation in the classroom is an intent to develop a pedagogic strategy as it is it the dramatic gender in favor of the integration of knowledge and the invigoration of the communication in the students.

It is important to recognize that in this intent to integrate the areas of the knowledge and at the same time to strengthen communication processes starts a classroom proposal that is built starting from 7 shops in which are carried out experiences so much in the areas of Castilian Language as in Natural Sciences.

This project shows what was the work carried out with students of Seventh Grade, its vivencias and experiences around the classroom proposal that was developed with them.

The classroom proposal that you implements this it divides in 3 modules, the first one with the objective of motivating the creativity, the second with the purpose of that the students began to read, to interpret and to produce their texts and the one finishes that it was the but extensive he/she took place for the setting in march of the plays, that is to say, creation of stenographies, wardrobes, make-ups etc.

It is expected that with this project it is motivated to the educational ones to implement other pedagogic strategies that facilitate the teaching process and learning in the educational institutions.

* Grade Project

** Ability of Human Sciences, Education School. Directress Coarse Sandra.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje como medio de comunicación y eje fundamental de la socialización entre los seres humanos, ha sido tema de interés por muchos investigadores quienes lo estudian desde diferentes ángulos.

Para Halliday por ejemplo, autor que hace aportes significativos al desarrollo del lenguaje, por medio de la lengua se transmiten los modelos de vida y se permite que el niño aprenda a actuar como miembro de una sociedad. Así mismo, expresa; "los niños hacen el aprendizaje de la lengua participando en diversos grupos sociales (la familia, la escuela y los grupos de amigos). Interactuando se aprenden a adoptar su cultura, es decir, sus modos de vida"¹

Atendiendo a estos aportes entre otros y a su vez a la experiencia obtenida a través de prácticas pedagógicas, se encontró un ángulo de estudio que hace parte del desarrollo de dicho lenguaje. Este ángulo se estudia desde dos direcciones: la primera desde el lugar donde se aborda, y la segunda la forma como se está llevando a cabo. Lo que señala la primera dirección es pues que el área de español es en "el único" lugar donde se aprende a hablar, a escuchar y en sí, a constituir un lenguaje como tal. La segunda dirección es un reflejo de la primera, pues desde estos hechos se identifica que la prioridad en la enseñanza del lenguaje está en la lectura y en la escritura.

Estos aspectos anunciados únicamente pretenden mostrar en primer lugar, la falta de relación entre las áreas básicas del saber y a su vez el abandono de una pedagogía del cuerpo, de la escucha y la argumentación donde la expresividad del ser humano debe estar en convenio con dichos fundamentos para que exista el fortalecimiento de su potencial tanto cognitivo como interpersonal.

¹Material de apoyo para el docente, lengua castellana, Editorial Magisterio, 2000, Pág. 7.

Ahora bien, si se le da una mirada a otra área del saber, por ejemplo, las Ciencias Naturales, entre las más importantes por tratarse del estudio del entorno en el que vive y se desarrolla el individuo, *lo que se ve*, es que en éste, la prioridad son los contenidos; ver los cuadernos llenos de letras y dibujos, que bonitos o feos, lo que ha de importar es "alcanzar" a ver las temáticas planeadas en determinado tiempo.

Un hecho hasta el momento claro es que, no se puede pensar que sólo en el área de lengua castellana se adquieran los saberes necesarios para construir ambientes comunicativos y que en ciencias naturales, solo se aprendan conceptos científicos.

Por el contrario, el individuo es por naturaleza un ser social que establece relaciones y se comunica para poder edificar su esquema cognitivo y afectivo.

Atendiendo a cada uno de estos hechos y frente al reto de cambiar estos modelos de enseñanza y aprendizaje, así como las prácticas y actitudes de los docentes, padres de familia y comunidad educativa en general se construye el presente proyecto, que consistió en primer lugar en hacer una aproximación de investigación en el aula, necesaria para asumir tal reto y contribuir con la anhelada calidad educativa. Así pues, el proyecto está dividido en tres fases: en la primera de ellas se diagnosticaron situaciones problemáticas que priorizadas permitieron la determinación de una problemática específica con la cual se inició la segunda fase. Esta segunda fase la constituye el plan de acción centrado en la problemática encontrada; y en la última fase se encuentran los resultados obtenidos a partir del desarrollo del plan de acción. Cabe anotar que para contribuir a solucionar esta situación sirvieron de apoyo sustentos teóricos que ofrecen un marco conceptual válido para la reorientación de la práctica pedagógica.

Se espera que este intento, sea un paso más hacia la integración del saber y que su práctica constante sea el camino a seguir para que los resultados no queden solo en el papel.

Por último es pertinente mencionar que este trabajo es el resultado de la práctica pedagógica realizada; el cual demandó tiempo y dedicación para lograr conjugar la teoría con la práctica.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Existen pocos espacios donde se le permite al estudiante relacionar lo que aprende con lo que vive, lo que dice con lo que hace, lo que ve con lo que oye, así como otro tipo de interacciones que se hacen posibles en la medida en que el estudiante adquiere la capacidad de manejar su lenguaje de manera crítica y reflexiva.

Dadas estas circunstancias, se propone la conjunción de la ciencia y el género dramático como una posibilidad de interacción entre lenguajes, es decir, la relación de las áreas del conocimiento para un aprendizaje significativo que permita mejorar la comunicación en el aula.

Con frecuencia se escucha hablar de la interdisciplinariedad en el aula, como una fórmula exitosa de promover la enseñanza y el aprendizaje de los saberes. En este caso no hablaremos de interdisciplinariedad como tal, sino que se intenta dar el primer paso para llegar a dicha interdisciplinariedad, pues en la medida en la que se configure la problemática específica se irán integrando los diferentes saberes.

La inhabilidad para resolver, afrontar y proponer ideas acerca de los sucesos del mundo de la vida, resulta de la falta de relación que tiene el estudiante de lo que sabe con las situaciones que se le presentan, es decir, poder actuar en el diario vivir, fuera de la escuela y poner en acción lo que se aprende en el aula de clases a favor de una situación problema.

En este sentido, es pertinente formular una pregunta que encause la presente aproximación de investigación en el aula: ¿Cómo el género dramático como estrategia pedagógica integra saberes y fomenta la comunicación en el aula en los estudiantes de 703 del Colegio INEM de Bucaramanga?

1.1 JUSTIFICACIÓN

El ejercicio de investigar a partir de las prácticas pedagógicas resulta importante en la medida en que se es consciente del papel que se juega como futuros maestros de la sociedad de hoy. Por lo tanto, adquirir la habilidad para visionar problemas educativos y a su vez formular y promover posibles soluciones, son hechos significativos que permiten al docente en formación construirse como un ser flexible y sensible ante las necesidades educativas que se le presentan. Así mismo, tener la responsabilidad de atender a un grupo de estudiantes es otra de las características importantes en el desarrollo de una práctica pedagógica e investigativa, pues significa enfrentar la teoría y la práctica, uno de los dilemas más estudiados a nivel pedagógico que consiste en ser coherentes y cuidadosos en el diseño y elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje, pues se corre con el riesgo de planear estrategias llenas de contenido y metodología escasas de relación y de interacción entre los diferentes conocimientos de las áreas del saber.

Por último, cabe anotar, que con la presente investigación y el compendio de prácticas pedagógicas llevadas a cabo la directamente beneficiada es la escuela, pues las propuestas no son puestas en el papel únicamente, sino que por surgir allí, buscan su fortalecimiento y su desarrollo a la luz de unas políticas educativas dadas y del pensamiento crítico e integral del maestro.

Por tanto, es apropiado plantear un proyecto interdisciplinar que propicie el fortalecimiento de las competencias comunicativas, tal como lo plantea Fabio Jurado: “la capacidad que el sujeto tiene para interactuar significativamente según sea los contextos de situación. La competencia comunicativa es entonces activada por el intercambio de significados, por el sentido en lo que se dice y se escuche,

independientemente de si la forma gramatical léxico de las estructuras básicas de la lengua en la cual ha crecido y se ha construido como sujeto cultural”²

Teniendo en cuenta esta concepción de competencia comunicativa, es fácil entender porque la interdisciplinariedad del proyecto es pertinente para encausar el quehacer pedagógico.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar y aplicar una propuesta que permita integrar saberes y fomentar la comunicación en el aula en los estudiantes de 703 del colegio INEM de Bucaramanga.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar con los estudiantes un diagnóstico que permita determinar la situación problemática específica.

- Realizar un plan de acción que permita poner en marcha posibles soluciones a la problemática específica encontrada.

- Evaluar y replantear el plan de acción.

1.3 CONTEXTUALIZACIÓN

² JURADO, Fabio. Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la escritura en la transformación de la escuela. Pág. 147.

La institución en la cual se realizó el trabajo de aula fue el colegio INEM de Bucaramanga Custodio García Rovira; es un establecimiento educativo de carácter público, que ofrece una serie de modalidades tales como: comercio, modalidad industrial, promoción social y el académico que se divide en ciencias, música y comunicación. Los escenarios físicos que conforman la institución son los necesarios para el desarrollo de los procesos de crecimiento y aprendizaje. Entre ellos están las zonas para la recreación y el deporte (como canchas, un gimnasio y sus alrededores, otros espacios académicos como un auditorio, un teatro, las aulas, la biblioteca, etc.). Así mismo la Institución cuenta con recursos naturales favorables en el desarrollo de actividades y proyectos educativos. Por último algo importante para destacar son las zonas verdes pues existe una granja en la cual a parte de las actividades mencionadas los estudiantes que tienen la modalidad de agropecuaria hacen su práctica. (Véase anexo A y B)

Por otra parte el PEI (véase anexo C) tiene una visión renovada y actual de acuerdo con las exigencias actuales de la educación. Esto se puede ver en la macro estructura que presenta el documento: está basado en dimensiones, tiene sus modelos y principios pedagógicos, planes de estudio para áreas específicas entre otros.

- Los aspectos que nos competen indagar para el área de lengua castellana se exponen así:

- Lectura y comprensión
- Literatura regional
- Teatro
- Lenguaje virtual
- Literatura Hispanoamérica
- Medios de comunicación.

En el PEI lo que se observa con respecto a la estructura académica, es que esta dividida por campos de formación, algo relativamente nuevo donde a partir de la forma como la constituyen se observó un ligamiento total de la comunidad educativa en donde existen los campos de formación pero no aislados uno de otros. Son básicamente 5, y se nombran así: el de ciencias humanas, ciencias básicas, ciencias de gestión y administración empresarial, ciencia de expresión corporal y artística y el campo de ciencias de lenguaje y la comunicación. En este último es importante destacar que allí se manejan como ejes de dicho campo la Lengua Castellana y un idioma extranjero.

Con la constitución de estos campos de formación se interpreta una visión abierta hacia la formación integral concibiendo como parte importante la competencia comunicativa.

PLAN DE ASIGNATURA

- Existe dentro de dicho plan un tiempo determinado en el que se pretende cumplir con lo dispuesto en el Plan, en este caso fue cerca de un trimestre del año.

- La estructura del plan está enmarcada por una serie de ítems con los que posiblemente identificarían un proceso secuencial en el aprendizaje del estudiante (véase anexo D)

Los ítems son:

1. Logros de período
2. Indicadores
3. Procesos
4. Dimensiones
5. Competencias
6. Ejes temáticos

7. Estándares
8. Actividades generales
9. Estrategias metodológicas
10. Procesos evaluativos
11. Recursos
12. Actividades de refuerzo
13. Ajustes siguientes período
14. Bibliografía y observaciones.

Con esta estructura de plan se identifica un modelo de enseñanza cognitivo. A pesar de que son estructuras nuevas, se identifica que son tenidas en cuenta las políticas de la educación actual en cuanto a estándares, competencias y dimensiones se refiere.

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS:

En cuanto al contenido y al desarrollo de cada ítem se observan aspectos importantes tales como:

Las estrategias que plantean para el desarrollo de las clases comprometen al estudiante como parte activa del proceso, pero a la vez son actividades netamente de presentación de trabajos.

En lo que al área de español se refiere, se han tratado específicamente los procesos de lectura y de escritura. Para este grado se tienen dispuestas las lecturas que tradicionalmente se utilizan en las instituciones como por ejemplo "El principito o La María"; una vez propuesta la lectura, se procede a trabajar con actividades que permitan el análisis crítico de dichas obras literarias, crítico en tanto a la profundización, a la interpretación, y a la producción de réplicas que construyan nuevos sentidos a las ya tradicionales obras literarias.

Ahora bien, después de realizar una "buena lectura" se procede a trabajar con la escritura como actividad aleatoria de los procesos de lectura, construyendo así un avance en la escritura o producción de textos nuevos que surgen desde otros, ya planteada la propuesta de trabajar la lectura y la escritura cada una por separado pero al final en conjunción es nueva y oxigena las tradicionales formas de concebir el módulo de español en las aulas, sin embargo, aún falta claridad en la propuesta, pues no es completamente diferente a los procesos viejos, ya que aún se pone a la cabeza del proceso, el libro guía que corresponde al grado; es decir, todavía no se pierde por completo la concepción que se tiene de que el libro guía es la fuente suma del saber, en consecuencia, los dos trabajos tanto el innovador, como el tradicional pueden confundirse y terminar en uno solo, y en el peor de los casos en el sistema tradicional.

Referente a las normas que conserva la Institución se puede ver que tienen un marco legal debidamente constituido, lo que se evidencia en el manual de convivencia que conserva la Institución.

- Así mismo se identifican los deberes, derechos, sanciones y obligaciones que se deben cumplir en la Institución.

- En cuanto al rol que desempeña el estudiante dentro de la Institución tiene como organismo de participación el Gobierno escolar en el que dicho estudiante tiene la oportunidad de liderar sus intereses y velar por sus derechos.

Otro aspecto importante que se observó fue la distribución de la planta física que como tal es la adecuada. Lo que es de destacar en este aspecto y considerando como valiosa la investigación es la distribución espacial de las aulas de clase, se identifica la continuación de un modelo tradicional pues los estudiantes se ubican unos detrás de otros y donde el maestro se muestra como la total autoridad; se puede decir esto por la ubicación de su escritorio, colocado en la parte de adelante (es un esquema que no cambia en el manejo de la especialidad del aula).

Las normas que conserva la Institución tienen un marco legal debidamente constituido, esto se evidencia en el manual de convivencia que conserva la Institución.

-Así mismo se identifican los deberes, derechos, sanciones y obligaciones que se deben cumplir en la Institución.

2. MARCO TEÓRICO

La indagación en documentos, trabajos y proyectos de grado, que abordan tópicos similares al desarrollado en este proyecto de investigación, es de vital importancia para verificar si el trabajo es novedoso o si por el contrario, tiene sustento en ideas ya establecidas que de alguna manera se relacionan con el desarrollo de las competencias comunicativas.

2.1 MARCO LEGAL

Ley 115 de 1994. Desde esta ley se encuentra que al establecer los fines de la educación y los objetivos para cada nivel y ciclo de educación formal, la que determina los fundamentos y características de los procesos pedagógicos que se deben desarrollar en la institución educativa; desde este marco, en esta ley se señalan los objetivos generales de la educación básica al igual que los objetivos específicos que se dan en el ciclo de secundaria, de donde, según sus planteamientos el documento, se constituyen en elementos significativos en la evolución del proceso. Lo que allí se señala es lo siguiente:

TITULO II. Estructura del servicio educativo, capítulo 1, Educación formal. Sección Tercera Educación Básica

Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica.

a) Propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- e) Fomentar el interés, el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y
- f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental.

Uno de los apartes más importantes y pertinentes que se encuentran en este documento y que hacen relevante nuestro ejercicio de investigar y que a su vez son el apoyo de lo que se pretende lograr es el referente sociológico, el cual tiene que ver con las Ciencias Naturales en tanto que el hombre como tal, necesita relacionarse con el otro en diversos contextos.

Contexto Escolar: Bajo este ítem lo que fundamentalmente se muestra es una reflexión sobre la escuela, aquel ambiente donde se enriquece nuestra formación como educadores y la de los niños. A su vez expresan:

"Muchas veces se identifica la escuela con la planta física, pero la escuela es ante todo comunidad educativa (educandos, educadores, padres de familia, directivos, docentes, administradores...) que a su vez está inmersa en una comunidad más

grande regulada por normas establecidas por ella misma bajo el marco orientador de la sociedad y el Estado"

La escuela es el espacio para aprender, comunicarnos, divertirnos, enseñar, crear, ver el mundo a través de los otros (niños, maestros, padres, comunidad), de los libros, de la experiencia compartida, y muchas cosas más que podamos agregar de acuerdo con nuestra práctica particular y grupal (Ministerio de Educación, 1988).

La reflexión culmina al preguntarse ¿cuál es el valor de hacer un alto en el camino? Evitar que la práctica en la escuela sea una actividad sin reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y posibles alternativas del quehacer. También es reconocer que las actividades que se desarrollan día a día pueden volverse rutinarios, cansar y desmotivar al estudiante.

Estándares básicos de las competencias en ciencias naturales y ciencias sociales.

Los estándares planteados para los grados sexto y séptimo pertinentes para el desarrollo de la investigación, tienen que ver con el desarrollo, compromisos personales y sociales; tales estándares son los siguientes:

-Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar la que pienso ante argumentos más sólidos.

-Reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros (as) ante la información que presento.

-Cumpló mi función cuando trabajo en grupo y respeto las funciones de las demás personas.

- Identifico y acepto diferencias en las formas de vivir, pensar, solucionar problemas o aplicar conocimientos.
- Cuido, respeto y exijo respeto por mi cuerpo y por los cambios corporales que estoy viviendo y que viven las demás personas.
- Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno.

Lineamientos curriculares de lengua castellana.

Estándares básicos de calidad en lenguaje: Se tienen en cuenta específicamente dos parámetros: el primero de ellos hablar y escribir; y el segundo: comunicar implica respeto, se plantean así los estándares:

* **Hablar y escribir:** Lo digo por escrito:

- Progreso en mi expresión escrita y relaciono textos entre sí.
- Pienso antes de escribir un texto narrativo. Defino el tema.
- Busco, selecciono y ordeno la información que necesite.
- escribo un texto narrativo teniendo en cuenta lo que he aprendido sobre personajes, época y espacio. Problema, producto de una necesidad sentida por un grupo particular en un espacio limitado, en un tiempo dado y en un contexto concreto.

De esta manera, la investigación busca una aproximación global de las diferentes acciones concretas para explorarlas, describirlas y comprenderlas, utilizando para

ello el conocimiento con el que los sujetos participantes involucrados en la investigación orientan todas sus acciones.

2.2 REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos que sirven como fundamento a esta aproximación de investigación en el aula, sustentan y le dan validez a lo encontrado durante el proceso investigativo. Así pues son descritos los siguientes referentes teóricos:

2.2.1 El Lenguaje: medio de expresión para la adquisición de saberes. La adquisición del lenguaje es el proceso más significativo para el hombre. Para ello se necesita de la potencialización de capacidades receptoras, visuales, kinestésicas y motoras que permiten oír, ver, entrar en contacto con el medio o habilidades de pensamiento referidas al almacenamiento, comprensión, codificación, decodificación, discriminación, clasificación, análisis y síntesis, así como la capacidad para mantener una conversación y de expresar pensamientos e ideas, también de crear nuevos mundos posibles que se activan al pensarlos y desde luego al compartirlos con los otros miembros del espacio comunicativo en donde el hombre vive; todo esto lo puede hacer a través del “habla como materialización de la lengua y parte individual del lenguaje”³ en conjunto con la expresión artística, teatral y todo lo que su hacer involucra, en ello intervienen integralmente el hablar, escuchar, leer, escribir, observar, es decir, el ser sujeto en tanto este se reconozca en los demás.

El lenguaje es el poder que cada individuo posee para construir y dar vitalidad al mundo personal, es el eje articulador del cual parten infinidad de mundos posibles pertenecientes a los individuos y es el que permite que se realice una interpretación del mundo que rodea a todos y cada uno de los sujetos de esta

³ SAUSSURE. Curso de lingüística general. Editorial reflexión.1970. 20p.

semiosfera de la comunicación humana, al igual que el propio mundo interno del ser individual.

Ahora bien, el lenguaje surgió y persistió por dos razones que son básicas "por lo útil que nos resulta como medio, el más eficaz, de comunicación, sobre todo a lo que atañe a los conceptos abstractos y por que nos ayuda a categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable"⁴ (Damaso y Damaso 1992), es decir, con el lenguaje se puede desenmarañar los complejos e intrincados modos y perspectivas de ver, hacer, pensar y decir las cosas permitiendo que se hilan los sucesos en un proceso de significación y comunicación.

Este enfoque de la "significación y no sólo de la comunicación"⁵ resulta importante en el proceso de constitución de los sujetos, pues bien es cierto que es a través del lenguaje que se puede establecer la esfera simbólica y cultural de cada participante, enmarcado claro está desde la práctica del reconocimiento del otro como mi par en ese proceso constitutivo; de esta manera y siguiendo las ideas de Bajtín, se puede entender como el sujeto que busca dar significado a su universo vital no lo puede hacer desligándose del otro, pues es desde esos otros de donde nace la génesis propia del individuo, es en el contacto con los pares de donde nacen las identidades pero colectivas pues nada ni nadie, ni siquiera un pensamiento es original debido a que existe y se significa en el "yo" como el "otro", a sí pues "la búsqueda de mi propia palabra es realmente la búsqueda de una palabra que no es mía"⁶.

Se habla entonces de concebir al lenguaje no tanto como lo hacía el clásico modelo de comunicación, en donde un emisor transmite un mensaje a través de

⁴ Lenguaje 4. cognición: Universos humanos: Ediciones universidad Salamanca. Instituto Caro y Cuervo. Santa fe de Bogotá: Aguas vivas, 2001. 49 p.

⁵ Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional. Cooperativa editorial Magisterio. 47 p.

⁶ BAJTÍN. Ensayos y diálogos sobre su obra. Textos de difusión cultural. UNAM. Casa abierta al tiempo. 33 p.

un canal hacia un receptor que luego lo escucha y decodifica como algo abstracto, sino de lenguaje y significación como una dimensión que hace referencia a las formas que los humanos utilizan para dar sentido y significado a los diferentes signos que construyen su esfera de relación.

Desde esta dimensión del lenguaje como significación, se establece la interacción de la cultura como vínculo que acerca a los sujetos para construir una identidad que los represente e identifique como miembros de toda experiencia contextualizada.

Ahora bien, si se habla de significación y lenguaje, ¿Qué tan significativo es para los estudiantes lo que leen, escriben, hablan y escuchan?, ¿estas habilidades comunicativas deben y están siendo siempre significativas para ellos?, y ¿cómo influye que no lo sean o lo sean en su desempeño escolar?

Puede que en algunos casos el trabajo de las habilidades comunicativas sea realmente significativo en el intercambio con los estudiantes en el aula, pero por lo general y debido a la concepción que se tiene de lo que es por ejemplo la lectura y la escritura, se tiende a cohibir al sujeto de permitirse significar estos actos en su trabajo escolar; entonces desde una mirada más objetiva y significativa de cómo ver estas dos habilidades se consideraría el acto de "leer" no como el sólo hecho de comprender el significado de un texto, o algo así, o como una decodificación que el sujeto lector hace y que se basa en el empleo de un código que se enfoca a una comprensión muy superficial de los múltiples textos que se pueden leer. No, leer implica mucho más que un simple acto de recitar letras, oraciones, o frases carentes de sentido; el acto de leer es un proceso significativo y semiótico, que da sentido y que permite escudriñar y buscar entre líneas lo que en un texto que no es solamente escrito se puede decir.

"Leer puede ser visto como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc y un contexto como el soporte

cultural, político, ideológico y estético particulares"⁷ En esta orientación de la búsqueda de significado de un texto el lector puede hacer uso de su subjetividad y desde luego, tal hecho se verá reflejado en el momento de la producción de un nuevo texto. Entonces, desde esta perspectiva la escritura al igual que la lectura se convierte en la forma de leer el mundo y su cultura, se hacen agentes transformadores de la conciencia humana en tanto seres dialógicos.

La orientación con respecto a la escritura, no se basa tampoco en hacer una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que es a la vez social e individual en donde se escribe de un modo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses o como diría Daniel Cassany "Escribir es un proceso complejo que incluye actividades cognitivas y lingüísticas complejas, que se desarrollan desde que surge la primera intención de escribir hasta que se consigue la versión final"⁸. En este orden de ideas se puede afirmar que escribir no es transcribir, sino dar vida con palabras a todas las manifestaciones del mundo cultural, transformado y no estático en donde el hombre, en este caso el estudiante participa. Por eso escribir es producir, es ver nacer a un hijo hecho de ideas que al ser enlazadas construyen esos mundos posibles de los que la significación habla.

Respecto a los actos anteriores, es importante entonces reconocer que una estrategia pedagógica que tome en cuenta, tanto esos actos como su significación en pro del aprendizaje estaría pensando en correspondencia con la canalización de la expresión y de la creatividad enfocados a un trabajo mancomunado donde todos los integrantes se sientan responsables de buscar un bien común; así pues, se estaría entonces hablando ahora de "la acción comunicativa como proceso de comprensión, entendimiento y acuerdo con consecuencias para la acción social"⁹.

⁷ Ibíd. 49 p.

⁸ CASSANY, Daniel, Describir el escribir; Barcelona, Paidós, 1993.

⁹ NAVARRO SALCEDO. Wisberto. Epistemología. Universidad Sur Colombiana. Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía. Neiva, Huila (Colombia), 1997. 139 p.

Es posible pensar entonces, que el lenguaje está presente y se construye a la luz de múltiples interacciones que se dan en los diferentes espacios, en los que el ser se desarrolla.

2.2.2 Competencia Comunicativa: el hombre y su capacidad de ser, en múltiples contextos. La noción que se tiene por competencia comunicativa no es al menos en sus orígenes de carácter pedagógico; más bien procede de los estudios de una corriente de la antropología lingüística como lo es la etnografía de la comunicación desde donde Dell Hymes propone la idea que "para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico, es necesario saber como servirse de ella en función del contexto social"¹⁰ (Hymes, 1984).

Lo anterior se expresa en términos más de práctica conciente de lo que se hace o dice por ejemplo: cuando un estudiante aprende a hablar, él no solo aprende a utilizar la gramática o el código de una lengua, sino que también aprende el modo más adecuado de usar sus diferentes registros o enunciados dependiendo de la compañía que tenga y del contexto en donde se encuentre; en el mismo sentido citan Gumperz y Hymes:

"(La competencia comunicativa) es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes". Como el término Chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa que se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante - sus capacidades inherentes - y la manera en que se comparte en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes

¹⁰ LOMAS, Carlos. Papeles de Pedagogía. ¿Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós. 32 p

de funciones sociales, y tratan de explicar como usan el lenguaje para auto identificarse y llevar a cabo sus actividades.

Existen otros primeros enfoques del término competencia, un ejemplo claro es el concepto que le acuñó Noam Chomsky (1957) de competencia lingüística como la "capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en una comunidad de habla homogénea"¹¹; sin embargo y haciendo la comparación entre competencia comunicativa desde lo que argumentan los etnógrafos de la comunicación con la consideración de Chomsky se establecen diferencias marcadas, principalmente por hecho de que los seres humanos están capacitados biológicamente para la expresión y comprensión lingüística, es decir por conocer y mejorar el código de una lengua, no se garantiza un tipo de conducta adecuada a los distintos contextos y situaciones culturales de comunicación.

Por otra parte y para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa y su concepto se puede llevar al medio escolar y de allí decir que esta competencia es un conjunto de conocimientos y habilidades que los agentes miembros del núcleo escolar van adquiriendo a través de un trabajo proceso de socialización entre ellos y sus subjetividades, no sólo al interior sino también fuera de la escuela; por este motivo, adicional se dice que este tipo de competencia está socio culturalmente condicionada dependiendo, claro está del contexto...

2.2.3 Teoría de la acción comunicativa: Un entendimiento entre Mundos. Para hablar de acción comunicativa es fundamental citar a Habermas, porque finalmente es él quien propone las márgenes conceptuales de ésta teoría.

Bajo los supuestos del autor, "se entiende que existe un saber racional con dos orientaciones: la racionalidad cognitivo instrumental y la racionalidad

¹¹ PIAGET. Jean, CHOMSKY, Noam; PUTNAM, Hilary, Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje, Barcelona, Crítica, 1983.

comunicativa”¹². La primera apunta hacia la utilización no cognitiva del saber en contextos de acción teleológica, lo cual quiere decir que este acto no incluye al “otro” por lo tanto es subjetivo y no cognitivo, lo cual hace referencia a que no implica un componente argumentativo.

Por otra parte la segunda apela a la “capacidad de argumentar y generar consenso entre hablantes”¹³, es decir, un entendimiento comunicativo. Esta segunda racionalidad permite que quienes participan en la comunicación puedan entenderse sobre algo que los involucre a ellos y al mundo.

Para efectos en el desarrollo de la teoría de la acción comunicativa, Habermas, reafirma la implicación de la racionalidad en la práctica comunicativa que se basa en la idea de “presentar razones que sean capaces de generar consenso entre hablantes”. Como se puede leer esta es la tesis que encierra la esencia de la acción comunicativa, no es únicamente un saber instrumental para intervenir eficazmente en el mundo haciendo uso de ese saber; si no que propone una acción entre actores que toman en cuenta sus propias interpretaciones y las interpretaciones de otros actores para intentar llegar a un acuerdo.

Ahora bien, para alcanzar los acuerdos se necesita argumentar y escuchar los argumentos de los demás, para lo cual y siguiendo las ideas del autor, se propone la “argumentación como un proceso” que discute las pretensiones de validez y que depende del caso y el tipo de pretensión.

Por ejemplo, en el discurso teórico se examina las pretensiones de verdad en el mundo externo; en el discurso práctico se “justifica racionalmente las acciones bajo unas normas y remite al carácter ético y moral”; en el discurso explicativo se observa si los medios de entenderse están bien formados y tienen significado, también están los valores estéticos, en ellos no se formulan valores con

¹² HABERMAS, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa I, Madrid, Taurus, 1980.

¹³ Ibid.102p

pretensiones de validez universal si no que se habla de crítica estética. Por último está la argumentación psicoanalítica que se refiere al “uso liberador de la autorreflexión”¹⁴.

En síntesis, se puede decir que Habermas entiende que la racionalidad implica “someter las manifestaciones y emisiones a la crítica de forma que puedan formularse buenas razones que las justifiquen”¹⁵, por lo tanto este examen permite ver como se están formulando los argumentos y es posible que todas las ideas anteriores se conviertan en un proceso para corregir.

Esa capacidad de argumentación según el autor, se puede estudiar desde tres puntos de vista: como proceso, exige una situación inicial, como procedimiento en donde se tematiza una situación que se ha problematizado para luego formular unas hipótesis con base en ellas y después se decide si es válido o no ese argumento.

¹⁴ Ibid.104p

¹⁵ Ibid.105p

3. PROCESO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO Y SUS ETAPAS

El presente trabajo de investigación utilizó un enfoque cualitativo y su diseño metodológico fue la investigación acción.

Una de las formas de reflexionar que más suele dejarse de lado en las escuelas, es la investigación acción que es “una reflexión relacionada con el diagnóstico y con la respuesta, porque se centra en la implantación de las respuestas escogidas y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración”¹⁶. En la esfera de la investigación siempre se ha pensado en hacer una investigación sobre un problema y no una investigación para solucionar un problema; es por esto que la metodología de la investigación acción representa un proceso a través del cual los sujetos a quienes se están investigando son co-investigadores porque participan de una manera activa en el planteamiento del problema que se va a investigar. El papel del investigador es el de ser un organizador de discusiones, o un Facilitador del proceso, un catalizador de problemas y conflictos, dispuesto y preparado para ser consultado. De esto se deduce que la investigación acción es un trabajo dirigido hacia la acción, entendiendo la acción, como un aprender de la realidad más próxima al objeto de estudio que se quiere investigar.

El padre de la investigación acción es Kurt Lewin, quien argumenta que por medio de la investigación acción se puede lograr de manera simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y conocimiento teórico. De esta manera se puede innovar los aspectos de la práctica activando la investigación y la reflexión de los procesos y los resultados.

¹⁶ELLIOTT. La investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid, 1994.

Las características de la investigación acción en la escuela son:

- a. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los maestros como: Inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de cambio, respuestas prácticas.
- b. Profundizar la comprensión de un problema de investigación.
- c. Le permite adoptar al maestro una postura teórica según la cual la acción emprendida pueda cambiar o mejorar la situación actual.
- d. Explicar lo que sucede, relacionándolo con un contexto de elementos interdependientes
- e. Interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan en la situación problema.
- f. Considerar la situación desde el punto de vista de los participantes.
- g. Contemplar los problemas desde el punto de vista de los implicados a través del diálogo (Autorreflexión).
- h. Los participantes tienen libre acceso a los datos de la investigación, a sus interpretaciones y el investigador debe tener libre acceso a lo que sucede sin faltar la confianza basada en la fidelidad de la ética profesional.

Por esta razón, este fue el diseño que se desarrolló en esta investigación en el aula a partir de 3 fases, donde por cada fase se empleó aproximadamente un semestre, exceptuando la tercera fase la cual se desarrolló en tres semestres debido a la imperiosa necesidad de realizar un detallado análisis y proceso de triangulación de la información.

Las fases desarrolladas fueron:

Fase I: Diagnóstico (mayo a octubre de 2004): aquí se implementaron instrumentos como la observación, el análisis de documentos, las encuestas que permitieron determinar la situación problemática específica.

Fase II: (marzo a julio de 2005) aquí se planteó la propuesta pedagógica, es decir, el plan de acción que se construyó a partir de las necesidades detectadas en la fase I y que se comprendieron a la luz del marco teórico.

Este plan de acción abarcó 7 talleres, los tres primeros diseñados con el propósito de sensibilizar a los estudiantes, despertar su creatividad y capacidad de interpretación de textos, los cuales se abordaron en los meses de (marzo y abril de 2005) un segundo bloque temático enmarca los talleres 4 y 5 quienes describen la manera como los estudiantes leen y escriben textos y sobre todo el factor expresivo, estos talleres se realizaron durante los quince primeros días del mes de mayo de 2005 . Y por último los talleres 6 y 7 los cuales abarcaron un tiempo de dos meses (junio y julio de 2005) se diseñaron orientados a la realización y expresión de lo aprendido en los demás talleres.

Fase III: (agosto de 2005 a noviembre de 2006) Corresponde a la implementación y resultados obtenidos en el desarrollo del plan de acción dichos resultados se obtuvieron mediante un proceso de análisis que aplicó, observó, y reflexionó la información por medio del proceso de triangulación teórica, (método de análisis de información que se describe más adelante), el resultado del proceso surgió de la aplicación de los instrumentos como la observación, diálogos informales, así como los materiales escritos de los estudiantes.

3.2 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

La población con la cual se desarrolla este proyecto de investigación, está formada por 43 estudiantes, que oscilan en edades de 12 a 14 años. Sus estratos socio-económicos van del nivel 2, nivel 3 hasta el nivel 4.

El géneros en el grupo se reparte de la siguiente forma 31 estudiantes son de género masculino y los 12 restantes son de género femenino.

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de investigación se apoyó en diferentes técnicas de recolección de datos, que permitieron sistematizar, analizar, interpretar y validar la información en las distintas fases en las que se desarrolló el proceso de investigación estas son:

Observación interna o participante: entendiéndose esta como un proceso donde el observador interviene en la vida del grupo, sin interferir en el curso natural de los acontecimientos, entrando en contacto, estableciendo comunicación directa con los miembros, es decir se involucra en la experiencia de los otros, teniendo atención voluntaria e inteligencia, con el fin de obtener información.

Para el desarrollo de esta técnica se tuvo en cuenta en el problema específico a estudiar, el comportamiento de los estudiantes en relación con el lenguaje y la metodología de la maestra para el desarrollo de las clases. (Esta táctica se aplicó en las tres fases).

- **Entrevista no estructurada:** deja una mayor libertad a la iniciativa de las personas interrogadas y del entrevistador. Se trata, en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal. La persona interrogada responde exhaustiva con sus propios términos y dentro de sus cuadros de referencia a la cuestión general que se le ha sido formulada. Dentro de este tipo de entrevista, la modalidad de entrevista utilizada es la Focalizada que permite establecer una lista de tópicos sobre los cuales gira la información recolectada.

Este tipo de entrevista obedece al siguiente proceso para su realización:

- La persona entrevistada debe encontrarse en una situación particular bien determinada

- El investigador social debe formular preguntas relacionadas con las consecuencias y efectos de la situación. Esta técnica de recolección se aplicó en la fase I.

- **Análisis de los documentos de los estudiantes:** Muchos de los problemas surgen a partir de las relaciones entre maestro y estudiante, aunque la retroalimentación dada por dichos estudiantes no es muy sincera, estos brindan la posibilidad de conocer cómo el maestro trabaja en clase, cuáles son las tareas propuestas por el docente, además cuál es la actitud de los estudiantes frente a la asignatura, cuales son los procesos que ha llevado durante el año escolar y cuales han sido sus logros y dificultades. El análisis de los documentos de los estudiantes del presente proyecto se realizó en la fase III, pues los documentos fue posible obtenerlos con la realización de esta misma.

Así pues realizada la recolección, el equipo investigador procede a hacer el análisis, entendiendo éste como “el procedimiento utilizado para hacer una descripción objetiva, y sistemática de los contenidos manifiestos durante el proceso”¹⁷. Para ello, se tuvo en cuenta la teoría de la triangulación¹⁸ pues ella permite encontrar las relaciones que le dan sentido y consecuencia a los datos obtenidos por el grupo investigador para interpretarlos bajo la luz de un referente teórico:

¹⁷ANDER-EGG, Ezequiel. Técnicas De Investigación Social. Ed. Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires, 1993. p. 330

¹⁸DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Ediciones Antrópodos. Santa Fe de Bogotá, 1999.

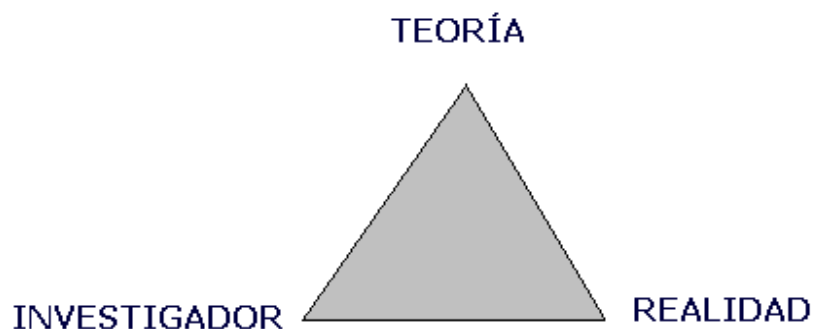


Figura 1 Teoría de la Triangulación

Esta herramienta permite entretrejer una interpretación de la realidad, entendida como la situación contextual de las personas, sus perspectivas y reflexiones, sus registros documentales, ente otras, la teoría, como las conceptualizaciones que articulan las formaciones disciplinares específicas a las que recurre para profundizar la comprensión de lo estudiado y la perspectiva del observador-investigador, como sujeto situado en un horizonte histórico que es portador de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos.

Durante el trabajo de análisis de la documentación obtenida, se debió proceder a la interpretación y validación los datos de la siguiente forma:

- Edición. Selección, ordenación y clasificación de la información
- Determinación de categorías: identificar conceptos fundamentales durante el proceso de análisis, y a su vez, descubrir las subcategorías o categorías axiales que le dan claridad adicional y especificidad al proceso.
- Interpretación: a través del proceso de triangulación teórica.

Estos aspectos se tomaron en cuenta a la hora de organizar, analizar e interpretar la información en cada una de las fases, resultando un proceso secuencial pues a la luz de la información recolectada fue necesario realizar una búsqueda de

referentes teóricos que fortalecieron lo hallado y permitieron constituir diferentes puntos de vista.

4. RESULTADOS

El diagnóstico que se presenta a continuación se realizó con el propósito de conocer el contexto y los procesos escolares que se llevan a cabo en el colegio INEM de Bucaramanga después de indagar una serie de situaciones dadas en la vida escolar de esta comunidad educativa. Se centró la mirada sobre las dificultades halladas en la enseñanza y aprendizaje de áreas del saber básicas como lo son las ciencias naturales y la lengua castellana, áreas que específicamente nos ocuparán como licenciadas en estos énfasis. El recorrido realizado para la determinación de la problemática específica se basó en visitas con administrativos, charlas y entrevistas con docentes y estudiantes, conocimiento de la planta física de la institución, observación de clases entre otras actividades programadas para tal fin. Este diagnóstico permitió ver de donde surgió la problemática tratada a la cual se le diseñó un plan de acción que permitiera buscar solución a tal problemática.

4.1 FASE I: DIAGNÓSTICO PARA DETECTAR LAS SITUACIONES PROBLEMATICAS ESPECÍFICAS

4.1.1 Descripción de las categorías de análisis que determinan la situación problemática específica. En esta descripción se ubica por categorías la información que se quiere analizar, para lo cual, se tiene en cuenta el material de recolección de información (encuestas, diarios de campo, entrevistas, producciones de los estudiantes entre otros) para efectos de la realización de esta categorización y su validez será sustentada con los testimonios de los estudiantes:

Categoría de análisis	Categorías axiales
Concepciones y prácticas de la maestra de 7 grado	<ul style="list-style-type: none"> -Metodología -Pedagogía y didáctica -Evaluación
Interacción y comunicación en el aula de 703	<ul style="list-style-type: none"> -Ambiente en el aula -Relación Maestro – Estudiante -Relaciones Estudiante – Estudiante -Comportamiento fuera del aula
El estudiante: Gustos, expresión y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Producción y comprensión de textos -Niveles de lectura: literalidad, inferencialidad, crítica -Áreas preferidas por los estudiantes -Escucha, y expresión oral: participación -Sugerencias de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de estas categorías surge de la información recogida teniendo en cuenta el material de recolección de información (encuestas, diarios de campo, entrevistas, producciones de los estudiantes entre otros). De igual manera, se construyen cuadros de categorías que se encuentran más adelante.

En seguida será realizada la interpretación de la situación problemática específica. En esta interpretación se tendrán en cuenta el análisis del investigador, los estudiantes y el de los postulados teóricos que sustentan tal investigación.

<i>Categoría de análisis</i>	<i>Categorías axiales</i>
Concepciones y practicas de la maestra de 7 grado	-Metodología -Pedagogía y didáctica -Evaluación

La entrevista realizada a la maestra con el propósito de explorar sus concepciones acerca de la enseñanza y algunas estrategias que utiliza para llevar a cabo los procesos de aprendizaje con sus estudiantes, (véase anexo E) bajo preguntas establecidas arrojaron la siguiente información:

La maestra, en lo que se refiere a su metodología y didáctica tiene en cuenta cursos de actualización, experiencia de los estudiantes y las necesidades de ellos mismos para la preparación de la enseñanza del área que le compete.

En la realización de las actividades con sus estudiantes se percibe con lo que expresa, que concibe al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje sin querer imponerse como la única autoridad en dicho proceso. Básicamente constituye las necesidades de los estudiantes como punto de partida para la preparación de las actividades que desarrollo sin apartar las exigencias del M.E.N.

La maestra considera importante la socialización de sus experiencias con la comunidad educativa porque puede corregirse si es necesario y a la vez hacer cambios que le permitan avanzar en los procesos.

Por otra parte, la maestra expresa que sus estrategias para evaluar a los estudiantes son variadas; menciona entre ellas, evaluaciones orales, escritas, en grupos, por parejas, investigaciones, ensayos, lecturas comprensivas, entre otros.

Se interpreta entonces que no sólo evalúa contenidos sino otros procesos que muestra el estudiante a la hora de expresar sus aprendizajes.

Se observa también en la entrevista que el contexto en el que trabaja la maestra no es aprovechado totalmente para sacar de allí herramientas mediadoras en el proceso de educación tanto para estudiantes como para maestros pues sólo expresan que se adaptan a él y que permite sus percepciones.

Se menciona de manera destacada en la entrevista, que los cambios que la maestra ha tenido en cuenta como exigencia de la educación actual son específicamente refuerzos en las actividades orales como: exposiciones y representaciones; además en la composición escrita y en la lectura se interpreta que quiere vincular entre sus concepciones y actividades la competencia de lectura y escritura y la competencia comunicativa.

Otra de las interpretaciones importantes de la entrevista realizada es que existe la concepción que las aulas son lugares específicos para el desarrollo de la clase con material necesario. Se entiende entonces que aquellos lugares que frecuentan los estudiantes no son utilizados para la lectura de situaciones reales y por ende para la construcción de textos, que además de educativos interesen al educando por estar presentes en su vida diaria.

¿Cómo evalúa?

La ficha de observación orientada específicamente para identificar los instrumentos, herramientas y nociones que el maestro(a) utiliza para evaluar al estudiante (ver anexo H) registra la siguiente información.

Dentro del plan de unidad del área de Lenguaje se identifica en su ítem número 10 "Procesos evaluativos", aspectos que propone el maestro para evaluar tales como:

- Lectura comprensiva y recreación de textos.
- Redacción de párrafos teniendo en cuenta las normas ortográficas y la estructura
- Identificación y explicación de léxico en oraciones.
- Lectura, análisis y clasificación de cuentos.
- Investigación de otras expresiones por parte de los estudiantes.

Con la observación en clase se aprecia que tales aspectos propuestos no son tenidos en cuenta, los estudiantes están siendo remitidos a desarrollar lecturas y talleres del texto con el que trabajan. Por ejemplo esto fue lo que hizo el maestro: En una de sus clases. Escribió en el tablero.

GUIA DEL MAESTRO	
Leer de la página 121 a 123, sacar vocabulario desconocido y consultarlo en el diccionario. Elabora un resumen sobre Hércules	
•	15 renglones
*	Ortografía
•	Puntuación.
*	Dibujo.

En el desarrollo de la clase se observó que no hubo acercamiento del maestro con el que pudiera dar mejores orientaciones y obtener un mejor resultado de lo propuesto.

Los estudiantes aprovechan la desatención de su maestro para realizar otras actividades diferentes, en las que reflejan comportamientos agresivos, en efecto, el lenguaje que utilizan son palabras grotescas, para referirse a sus compañeros emplean términos tales como (sapo, marica, gurrupleta...) demostrándose así la poca habilidad comunicativa que desarrollan los estudiantes a partir de los procesos que desarrollan en el aula de clase.

Por último, dentro de las actividades generales que realizó el maestro para evaluar están las exposiciones orales de fragmentos de textos aprendidos de memoria en la que los estudiantes son reacios a realizar, pues tienen cierto temor de presentarse ante sus compañeros.

Por otra parte, las fichas de observación realizadas con el propósito de identificar las características del grupo como tal, y de conocer el clima del aula descrita en los anexos F, G, arrojaron la siguiente información:

Categoría de análisis	Categorías Axiales
Interacciones y comunicación en el aula de 703	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente en el aula - Relación Maestro-Estudiante - Relación Estudiante-Estudiante - Comportamientos fuera del aula.

La interpretación que se realizó es la siguiente:

Atendiendo al primer propósito, se encontraron características en el grupo las cuales evidencian que la dinámica de la clase gira en torno a las orientaciones del maestro que en realidad son pocas, pues desde un momento inicial hace entrega de un libro con el que los estudiantes trabajan, desarrollando una lectura, un taller y en ocasiones un dibujo. Los estudiantes se reúnen y en su mayoría hacen algo distinto a lo sugerido por su maestro. Esto es prácticamente lo que se hace en una clase, claro está después de haber llamado a lista y de haber pedido la tarea de la clase anterior.

¿Qué hay detrás de un aparente desarrollo normal de una clase?: Son pocos los espacios que se dan para que el estudiante participe, cuando lo hace no se le da la merecida importancia pues los compañeros no lo **escuchan** terminando así con la posibilidad de reciprocidad y comunicación.

Esta situación permite ver que no existe alguna estructura de clase en la que se conceptualice después de haber realizado un proceso de apropiación de los saberes (es decir no quedan en nada), además no se da pie para que el estudiante investigue y relacione lo que aprende con las demás áreas y fundamentalmente con aquellas situaciones reales a las que se enfrentan todos los días. Por último, existe desafortunadamente una falta de escucha, entre ellos mismos y con su profesor. Esa carencia genera a la vez un caos pues al parecer se han constituido hábitos de poca cortesía que genera poca efectividad en la comunicación diaria, además corren y arrastran los escritorios) entre otras acciones que no son las que caracterizan a una clase como tal.

Así mismo el desarrollo de la segunda ficha con la que se pretendió identificar un clima, en el aula sirvió para complementar la anterior interpretación.

De igual forma con el propósito de identificar otras interacciones del estudiante (véase ficha de observación anexo N) fue posible acceder a otras aulas y acompañar a los estudiantes en otros espacios en los que se desenvuelven, para identificar si hay elementos que influyen de alguna manera en sus comportamientos, actitudes y relaciones que construye. De tal actividad se observó lo siguiente:

GUIA PREPARADA POR EL MAESTRO PARA LA CLASE DE ESPAÑOL

Escribe en el tablero: Para trabajar con el libro páginas:

1. Leer 121 a 123 vocabulario consultado en el diccionario.
2. Elaborar un resumen sobre Hércules.
 - 15 renglones » Ortografía
 - Puntuación 3.

Dibujo

Este es en general el esquema que diariamente utiliza el maestro para el desarrollo de sus clases, los comportamientos identificados se repiten a los descritos en las actividades anteriormente mencionadas.

GUIA PREPARADA POR EL MAESTRO DE CIENCIAS

1. Observación del video: "Comprendiendo la ciencia".
2. Diálogo acerca de lo visto en el video.

- Un maestro diferente.
- Un salón diferente.
- Un comportamiento diferente.

En este caso, su atención está centrada en la observación de un video: "Comprendiendo la ciencia". Allí algunos educandos atienden tomando apuntes, entre tanto, son pocos a los que no les interesa la clase.

En la clase de ciencias se evidenció una actitud y aptitud diferente de los estudiantes, aunque, persisten los malos hábitos en cuanto a contaminación del ruido y los gritos sobre todo en los recesos de la clase.

En cuanto a los descansos de los estudiantes las actividades son poco novedosas, tomar sus alimentos, y ya no existen tanto los gritos como en las

clases. Se encuentran estas situaciones en contraste pues no están haciendo ni diciendo las cosas en el lugar adecuado.

Por último cabe traer a esta categoría el análisis realizado de la pregunta número 8 del taller 2, se incluye aquí por obtener información que tiene que ver con esta categoría.

En esta pregunta los estudiantes enuncian lo que para ellos significa comunicación. Aunque algunos muestran confusión en sus respuestas, pues no saben expresar el concepto de comunicación, interpretan que es el manejo adecuado de las habilidades comunicativas y muchos se quedan ahí. No ven más allá de aquella comunicación que construye las relaciones humanas. Pocos se acercan al concepto de interacción en el aula como parte del concepto, referida a todo lo que el estudiante esta en capacidad de construir a partir del otro (compañero, maestro o el mismo texto trabajado). De la misma forma, esa interacción tiene que ver con la relación comunicativa que el estudiante necesita para la realización de sus procesos ya sean personales, sociales o educativos .

Los resultados de la encuesta manifiestan aunque en una pequeña parte y dentro de la individualidad de cada estudiante, la necesidad de un espacio para su expresión, un espacio para sus gestos, y un espacio construible dentro del desarrollo de la competencia comunicativa, que a su vez hace posible la construcción de los saberes de básica del estudiante si se le da un manejo interdisciplinario.

El siguiente cuadro de categorías se organiza teniendo en cuenta la información recogida en las fichas de observación (véase anexo I,J) al igual que las expresiones de los estudiantes manifestados en clase.

CATEGORIA DE ANALISIS	CATEGORIAS AXIALES
------------------------------	---------------------------

CATEGORIA DE ANALISIS	CATEGORIAS AXIALES
El estudiante: Gustos, expresión y aprendizaje	Producción y comprensión de textos Niveles de lecturas: Literalidad, inferencialidad, crítica Áreas preferidas por los estudiantes Escucha y expresión oral: participación Sugerencias de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizajes.

Categoría axial: Producción y comprensión de textos

Teniendo en cuenta la información que se obtuvo de las producciones de los estudiantes, (véase anexo I), la cual fue desarrollada con el propósito de conocer las construcciones realizadas por los estudiantes, a partir de la pre-lectura de otros textos y contextos se concluye lo siguiente:

La mayor parte del registro que hacen los estudiantes de sus procesos es transcripción de textos, de consultas bibliográficas y básicamente el desarrollo de cuestionarios que vienen con el libro que trabajan diariamente.

Así mismo, se identifica que aquellas situaciones en las que el estudiante debe expresarse de forma oral o escrita se ven condicionadas; puesto que la mayoría de las actividades que deben realizar hacen parte de los talleres del libro o de la guía que implican únicamente transcribir, o como llaman los estudiantes, “solo copiar”.

De igual modo, los cuadernos de lengua castellana fueron documentos que permitieron identificar entre las construcciones que hacen los estudiantes de su saber; aquí no se logró evidenciar el desarrollo de habilidades como hablar, escuchar y leer interpretativamente, situación que se corrobora en las clases donde la comunicación se ve afectada, al igual que los procesos cognitivos en los que no se evidencia un avance en el mismo sentido.

En la observación a otros cuadernos tales como: Matemáticas, ciencias Naturales, Bilingüismo se presentaron situaciones similares a las anteriormente descritas. Por último, se concluye que en la mayoría de los casos el manejo de las habilidades comunicativas no está siendo tratado con especial cuidado.

Otra de las producciones de los estudiantes que fue posible analizar fue la realizada con el taller número uno (véase el anexo k) que se realizó con el propósito de indagar sobre las capacidades que tiene el estudiante para construir un texto a partir de sus habilidades, y del conocimiento previo de un tema. Una segunda parte de este taller (véase anexo L) buscó explorar la forma como el estudiante se expresa oralmente ante un público y su capacidad de escuchar, aquí se observó lo siguiente:

Hay dificultades en el grupo para prestar atención a las explicaciones dadas. En el momento de participar con sus ideas no respetan la palabra del compañero, es decir, muestran poca capacidad para escuchar, primando el ruido de todo tipo (murmullos, gritos, los escritorios...); existe apatía por escribir un texto, especialmente si es propio (buscan excusas para no hacerlo).

Así mismo a través de una lectura a los trabajos realizados por los estudiantes se encuentran las siguientes dificultades:

- Dificultad para transcribir su pensamiento de manera clara.

- Tienen creatividad pero sus frases presentan incoherencia, además presentan problemas de escritura en cuanto a ortografía, signos de puntuación y sobre todo en la redacción, pues no hay cohesión de las ideas.
- Relacionan hechos reales con hechos ficticios.

La gran mayoría de los estudiantes a pesar de que se les pidió la composición de un mito o una leyenda, realizaron la narración de un cuento o una historia. Esto hace pensar que no entendieron las explicaciones o que sencillamente no atendieron. Es de destacar también los constantes tachones, es posible pensar que no tienen seguridad a la hora de responder a las explicaciones dadas. En algunos casos se encuentra que ellos se incluyen en la fantasía que construyen; les agrada imaginar pero se les dificulta expresar.

Durante la clase se realizó la lectura de los escritos de los estudiantes ejecutados en el taller anterior pero se presentaron problemas en el desarrollo de las actividades debido a que no se escuchan entre ellos mismos y mucho menos cuando el profesor habla.

Otra dificultad presentada se halla en el momento en que los estudiantes leían el texto del compañero, pues entre ellos no se entienden la letra haciendo que el ambiente se disperse.

En muchos de los casos los estudiantes se reían del compañero que se expresaba causando timidez y poca espontaneidad en el estudiante.

El deseo de expresarse existe pero se pierde cuando no se hace en el espacio ni momento adecuado o cuando, priman los gritos y el ruido de las sillas o escritorios, estos aspectos caracterizan al grupo.

Categoría axial: Niveles de lectura

Esta categoría surge con el análisis de dos situaciones específicas, la primera de ellas fue la observación y análisis de los resultados de las pruebas saber, claramente en el aparte en el que registran el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes (véase anexo J) la información que se registro fue la siguiente:

Un alto porcentaje de estudiantes específicamente un 96.82% de estudiantes que alcanzan o superan el nivel C es decir, un nivel de comprensión del significado básico del texto, en efecto, lo que expresan es lo leído pero con otras palabras, esto significa que realizan lecturas superficiales.

Entre tanto, un 3.53% se hayan, en el nivel F correspondiente al nivel de comprensión crítica, siendo un número reducido de estudiantes quienes reflexionan críticamente lo que leen.

Esta situación, plantea: ¿por qué es reducido el número de estudiantes que alcanzan este nivel de comprensión crítica? Resultados que inducen a la búsqueda de una solución que permita el uso de nuevas herramientas y estrategias que contribuyen el mejoramiento de la calidad educativa.

En cuanto, al área de Matemáticas se presentó algo similar y las cifras porcentuales lo reafirman: un 73.24% de educandos se encuentran en el nivel C que corresponde a la resolución de problemas simples, y ningún estudiante se encuentra en el nivel F que hace referencia a la resolución de problemas complejos con estrategia de resolución múltiple en donde el estudiante deben descubrir en el resultado relaciones no explícitas para hallar la solución.

Estos resultados evidencian una vez más la existencia de una problemática que afecta al grupo en el desarrollo de sus procesos cognitivos.

La segunda situación atiende al propósito número uno del taller dos (véase el anexo M) con el que se pretende reconocer el grado de comprensión que los estudiantes hacen de una lectura después de ser leída y teniendo en cuenta que fueron 37 estudiantes y 4 preguntas del taller. La información se organizó y se registró de la siguiente manera:

Pregunta No. 1.

La literalidad de textos: se encontró que un 91.8% (34 estudiantes) se encuentra en esta subcategoría. La elevada cifra porcentual significa que los estudiantes tienen una comprensión superficial y fragmentada del texto¹⁹, es decir, ellos sólo entienden lo que está escrito y lo retienen de manera parcial, lo cual no permite mantener una idea clara e hilada con otras para formar una idea estructurada, se hace una lectura superficial del texto.

Inferencialidad: Un 8.1 aprox. (3 estudiantes) se hallan en esta subcategoría, como se puede observar las diferencias son abismales entre el 91.8% y el 8.1%, esta última cifra representa el nivel de comprensión con inferencias²⁰, en tanto que los estudiantes son capaces de hacer deducciones y supuestos, leer entre líneas y complementar vacíos del texto.

Pregunta No. 2; Manteniendo una relación directa con la categoría principal de comprensión con respecto a esta pregunta se encuentra lo siguiente:

Subcategorías: No pertinencia en la intertextualidad: un 70.2% referido a 26 estudiantes reflejan en sus respuestas la no utilización de sus propias conceptualizaciones encaminadas a relacionar sus producciones con otros textos que podrían enriquecer aún más tal proceso de crear conceptos.

¹⁹ REVISTA MEN. Como interpretar pruebas saber

²⁰ *Ibíd.*

Pertinencia en la intertextualidad: un 29.7% referida a 11 estudiantes están en un nivel en el que hacen referencia, relaciones y comprensión desde la lectura de un determinado texto utilizando su propio marco de conceptos y relacionando diversos textos.

Pregunta No. 3: Con respecto a esta pregunta relacionada con el hecho de identificar si existió o no existió comprensión de la lectura, lo que surgió fue lo siguiente:

Subcategoría: No comprensión una 56.7 %, afirman comprender la lectura, pero en realidad no lo hacen. Este hecho se evidencia al revisar las anteriores respuestas del cuestionario, pues son confusas e incoherentes.

Comprensión: así mismo un 43.2% afirman comprender y el análisis detallado así lo confirma pues por lo menos responden con más de una frase y muestran algo de claridad.

Pregunta No. 4. Las respuestas dadas por el estudiante hacen referencia a la inventiva, creatividad e imaginación surgiendo así la categoría de la creatividad en la que se demuestra la capacidad que ellos poseen, para soñar mundos posibles, fantásticos pero con sentido. Se puede decir que fue la totalidad de los estudiantes quienes respondieron de manera creativa, invitan a reflexionar sobre ¿cómo utilizar todo el potencial creativo de los estudiantes para desarrollar otras dimensiones que hacen parte de su desarrollo personal y social?

Otros aspectos observados y destacables de la actividad fueron:

- Gramaticalmente omiten fonemas, presentan ideas incompletas, les hace falta en gran medida los signos de puntuación y sobre todo la ortografía. Por otra parte se encuentra que:

- En la mayoría de las respuestas no se ve una interpretación más profunda, tan solo parafrasean el texto.
- En otros casos los estudiantes luego de escuchar el texto responden a este con interpretaciones erróneas.
- Las respuestas se presentan incompletas y en algunos casos se tiene que adivinar y completar las ideas para interpretar lo que quieren decir.
- Presentan dificultad a la hora de expresar en forma escrita lo entendido de una lectura
- En sus escritos utilizan expresiones propias de su lenguaje verbal.

Por último, en lo que respecta al análisis de la presente categoría se realizó una encuesta a los estudiantes, que permitió confirmar lo descrito anteriormente y a su vez indagar sobre los diferentes aspectos que hacen parte de la vida escolar de los estudiantes, tales como sus gustos, formas de participar, lo que les gusta de sus maestros sus sugerencias, entre otros. (Véase anexo O) la información registrada fue la siguiente:

Áreas preferidas por los estudiantes

Teniendo en cuenta la pregunta número 1° de la encuesta se encuentra que de 41 estudiantes, 31.7% la materia que más les gusta son las ciencias naturales, en un 17% se inclinan por Educación Física al igual que el Español y Matemáticas cada uno con 17% respectivamente. El porcentaje restante divide sus gustos entre otras materias como los artes, religión y mecanografía.

Entre las razones por las cuales los estudiantes justifican la respuesta a su gusto por las ciencias (pregunta con el más alto nivel porcentual) se encuentran: “me gusta la profesora porque no es regañona”, “me gustan los temas”, “me gusta experimentar”, “me gusta como la maestra da la clase, porque aprendemos de nosotros mismos...”

En cuanto a las demás materias, los estudiantes justifican su gusto dependiendo de la herramienta que el maestro utiliza en la clase para mediar sus orientaciones. En el caso de la informática por el uso del computador, en el caso de la educación física por los deportes y la gimnasia entre otros. De esta manera, es posible abstraer acerca de lo influyente que es la metodología que el maestro utiliza para orientar los procesos educativos, pues al parecer es lo que hace significativa e interesante determinada clase.

Escucha y expresión oral: Participación

En cuanto a la pregunta número 2, que corresponde a un 65.8% de la misma población participan en clase pidiendo la palabra para responder a preguntas realizadas por el maestro o pasando al tablero, un 29.2% prefieren hacer silencio por el temor de las burlas de sus compañeros, un 1% lo hace realizando trabajos en grupo, mientras que el 1% restante participa en clase preguntando. De esta situación es posible inferir que los estudiantes en su mayoría conciben la manera de participar en clase simplemente respondiendo a preguntas o quedándose en silencio, tal vez muy pocos prefieren preguntar ó dar otros aportes por temor a las burlas de sus compañeros quienes influyen de alguna manera en la seguridad que pueda mostrar el estudiante a la hora de participar.

En relación a la pregunta número 3, ¿sus compañeros y compañeras lo escuchan cuando participa en clase? el 80.4% de los estudiantes afirman que los compañeros no los escuchan en el momento de participar en la clase y el 19.5% responden que si se escuchan. De estos resultados se interpreta que la mayoría de los estudiantes son conscientes de que en el aula de clase no se escuchan, y que mucho menos están funcionando los canales de comunicación. Así mismo, es posible deducir que, a pesar de que los estudiantes son conscientes que sus compañeros no los escuchan no son conscientes de que existe una competencia comunicativa que le permite desarrollar sus relaciones y sus procesos cognitivos, por ello, solo esperan la orden de su maestro para hacer silencio muchas veces

con amenazas o con levantar la voz (evidenciado con las observaciones de las clases).

Con la pregunta número cuatro, seleccione la respuesta indicada, teniendo en cuenta la siguiente información:

a. Levanta la mano y todos lo atienden

b. Habla, pero los demás no lo escuchan porque también están hablando

se reafirmo en un 100% el grado de conciencia que tienen los estudiantes acerca de la no escucha en su aula de clase. Confirmando así el porcentaje de la pregunta anterior la cual hacía referencia a la escucha entre pares.

En el caso de la pregunta número 5, el 48.7% dicen comprender a las indicaciones de sus maestros, lo cual se encuentra en contraste con lo visto en las clases pues terminan preguntando a sus compañeros. Esto permite observar que el grado de atención de los estudiantes ,quienes un 31.7% solo son concientes de su falta de atención expresando que no atienden porque se lo pasan hablando. Otra parte del grupo afirman no comprender al maestro. Esta respuesta se hace evidente cuando los estudiantes terminan por preguntar más de una vez a sus compañeros y a su maestro o simplemente optan por no realizar la actividad (las observaciones de las clases nos permiten afirmar estas situaciones).

Con relación a la sexta pregunta, ¿Qué cree que no le permite aprender y participar activamente en las clases? los porcentajes hallados son los siguientes: un 78% expresan que son sus compañeros quienes les impiden aprender y participar activamente en clase, un 7.3% afirman que las malas influencias, un 9.6% está repartida entre los que no responden y los que expresan no saber, para el resto los amigos, o el compinche como ellos lo llaman son quienes impiden avanzar en sus aprendizajes.

Lo que es de destacar de esta situación es que el gran porcentaje de los estudiantes que dicen que no aprenden porque sus compañeros hablan mucho, se están excluyendo de las respuestas, es decir, que para ellos el otro no le permite participar a aprender pero no comprenden que el otro también puede ser él.

Sugerencias de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje

En la pregunta número 7, ¿Qué le gustaría que sus maestros hicieran en clase? Los educandos en su mayoría expresan que les gustaría jugar y aprender a la vez muchas dinámicas y desarrollar menos tareas, así mismo piden espacios en los que ellos se expresen de alguna forma, también quieren salir de su salón a aprender en otro lugar, como en las zonas verdes de la institución básicamente piden una metodología dinámica, pues parece que la monotonía les hace perder el interés por asistir a sus clases.

A continuación se presenta el análisis que se realizó a los estudiantes para determinar las:

Concepciones del teatro, género dramático, interdisciplinariedad

La siguiente información surgió teniendo en cuenta el desarrollo de las fichas P, Q Y R (véase anexos correspondientes) Realizadas con el propósito de indagar acerca de las concepciones que tienen tanto maestros como estudiantes acerca del género dramático, y la competencia comunicativa, y a su vez, explorar el grado de interdisciplinariedad del maestro a la hora de programar y llevar a cabo los procesos escolares.

Cabe anotar aquí que se elige el género dramático debido a una serie de situaciones que el diagnóstico mostró: en primer lugar se tiene en cuenta que en la metodología de las y los maestros no se observó una estrategia de enseñanza diferente a la tradicional, siempre fue orientada con libros guías, en

segundo los estudiantes poco motivados solo siguen indicaciones perdiéndose espacios de expresión en los que se pueden potenciar estas habilidades y sobre todo adquirir seguridad para expresarse oralmente ante un público. En tercer lugar fueron los mismos estudiantes quienes sugirieron espacios de expresión diferentes al salón, espacios en los que es posible aprender y no específicamente aprender transcribiendo textos. Por último es necesario utilizar el género dramático para fortalecer la expresión, para que se sientan seguros de ellos mismos y despierten su sentido creativo, entre otras. En el taller dos: páginas 65 a 75 muestra gran parte del análisis, por lo cual se optó por trabajar con el género dramático, entre otros espacios que fortalecen esta decisión, como lo son el aula de clase, la metodología del docente y los gustos de los estudiantes.

A continuación se muestra el cuadro de categorías que se organizó teniendo en cuenta la información registrada a partir de las fichas ya mencionadas.

Concepción del teatro, género dramático, interdisciplinariedad:

CATEGORIA DE ANALISIS	CATEGORIAS AXIALES	SUB CATEGORIAS
Concepciones del teatro	-El teatro como forma de expresión El teatro ausente en el aula	El teatro como representación de roles -El género dramático estrategia para vencer temores
Género dramático como estrategia pedagógica	-El juego dramático para aprender con creatividad	

CATEGORIA DE ANALISIS	CATEGORIAS AXIALES	SUB CATEGORIAS
<p>Género dramático</p> <p>estrategia en el desarrollo de competencias comunicativas:</p> <p>La escucha</p> <p>El habla</p> <p>La lectura y la escritura</p>	<p>-La escucha sinónimo de respeto.</p> <p>-Relación escucha-aprendizaje.</p> <p>-El habla para comunicarse sin temor</p> <p>-Relación habla-aprendizaje</p> <p>-La lectura y la escritura para leer y producir textos sobre el mundo</p> <p>-Relación lectura, escritura y aprendizaje</p>	

La información que se registró fue la siguiente:

Segunda encuesta a estudiantes (véase el anexo Q)

Total estudiantes: 37

La encuesta realizada a los estudiantes con el objetivo de conocer la relación que tienen con el género dramático, registra la siguiente información: Teniendo en cuenta la pregunta número 1 se encuentra que: un 32.5% de los estudiantes correspondiente a 13 personas entienden por teatro “una forma de expresión, de

cultura y comunicación”, un 30% se refieren al teatro como un escenario donde actúa gente, un 6% muestran que el teatro es para ellos representar algún tipo de personajes, otro 6% son aquellos estudiantes que conciben el teatro como un arte donde se aprende de manera divertida y una forma de perder los miedos. Un 5% entiende al teatro como un medio para realizar algún trabajo. El porcentaje restante 1%, es de un estudiante que no dio ninguna respuesta.

Es evidente que los estudiantes respondieron a la pregunta ¿qué entienden por el término teatro? Con nociones, que tan solo dicen algunos elementos de esta manifestación artística, pero no saben que el teatro tiene muchas dimensiones, con las que se puede potenciar las habilidades para actuar en un medio escolar y social.

A la pregunta número 2 correspondiente a la formulación de ¿Si haz participado en alguna obra de teatro, y en qué área? Los estudiantes responden: con un NO: 25 personas que equivalen al 62,5%, y con un SI: 15 personas que actuaron en las asignaturas de sociales y en su mayoría español, lo cual equivale a un 87,5%.

Los niños que tuvieron la oportunidad de actuar lo hicieron en su ciclo de básica primaria, pero en la secundaria se han reducido los espacios que brindan los maestros en las clases para realizar este tipo de actividades lúdicas.

Los estudiantes no conciben la realización de una obra teatral en otras áreas diferentes a las áreas de Español y Sociales, se puede inferir que los maestros no ponen en práctica este tipo de actividades pensadas como una pedagogía del cuerpo, que pudiera hacer posible aprendizaje significativos en los estudiantes.

En la pregunta número 3, que se refiere a las representaciones artísticas en las que el estudiante ha participado, se tiene como resultado que un 20% corresponde a baile y trabajo manual, y otro 20% expresan su participación en trabajo manual, únicamente, un 15% se refiere al baile como única representación artística en la

que ha participado, un 25% se reparte por igual en las representaciones artísticas de canto y trabajo manual e independiente a estas mismas. Con un 7,5% los estudiantes manifestaron su participación en canto, y otro 7,5% expresa no haber participado en ninguna de las manifestaciones expuestas; por último un 5% dice que el baile y el canto son las representaciones en que se han involucrado.

Estos resultados muestran que una vez más los maestros dan mayor importancia al trabajo manual como la forma de representar artísticamente algo, y le dan poca importancia al desarrollo de las actividades corporales (pedagogía del cuerpo) como una posibilidad de aprendizaje.

A la pregunta número 4, que se refiere a la posibilidad de utilizar el teatro como estrategia de aprendizaje, los estudiantes respondieron con un 92,5% que SI y con un 7,5% que NO. La aceptación reflejada hacia el teatro como una estrategia pedagógica de aprendizaje, la entienden los estudiantes como la posibilidad de poder ser, hablar, ser escuchados, sin vergüenzas ni temores frente a los compañeros, pero esta interpretación es insuficiente para dimensionar los múltiples alcances en el aspecto educativo que tiene el trabajo del género dramático y la interdisciplinariedad en la formación integral.

Al cuestionamiento, ¿qué habilidades comunicativas podría mejorar cada estudiante según su propio criterio? 17 estudiantes que equivalen a un 42,5% respondieron que deben mejorar la habilidad de hablar, otras 17 personas representadas también en el 42,5% expresaron querer mejorar en la habilidad de la escucha, con 5 personas y un 12,5% los estudiantes respondieron querer mejorar la habilidad de escribir, y finalmente con una sola persona, es decir el 2,5% afirmó querer mejorar la habilidad de leer.

Las cifras muestran que para los estudiantes es importante mejorar la escucha, y la expresión oral, entendida esta según ellos como la forma de gesticular bien los fonemas, y evitar la vergüenza de equivocarse en público, esto se refleja en las

clases donde la habilidad de escuchar es casi nula generando ambientes de distorsión de la información, indisciplina y caos, estos comportamientos se conjugan con los gritos y no con el habla.

La habilidad de escribir es tomada, principalmente para mejorar la ortografía, pero no ven que con esta habilidad pueden desarrollar estructuras mentales de pensamiento mucho más elaboradas que una simple codificación; una sola persona cree importante mejorar en la habilidad de leer, y esto se entiende porque los niños no comprenden que el acto de leer es mucho más que decodificación de signos, no saben que el mundo, el cuerpo también se puede leer.

Hasta aquí se muestra la información teniendo en cuenta lo recolectado. Ahora bien, a continuación se describe tal información bajo cada una de las categorías constituidas en el cuadro que se mostró anteriormente y que surge después de su respectivo análisis interpretativo.

4.2 CONCEPCIONES DEL TEATRO

De esta categoría de análisis surgieron las siguientes subcategorías:

El teatro como una forma de expresión

El teatro como representación de roles

Los estudiantes de 7-03 manifestaron que el teatro puede ser visto como una representación de roles en la cual pueden actuar con diferentes tipos de personajes: “El teatro es una forma de representar a ciertos personajes que admiramos o que nos asignan” “el género dramático, es una obra en la cual personas humanas protagonizan otras personas famosas o de cuentos”. “es cuando alguien o varias personas hacen algún personaje”, “es una obra en la cual interpretamos personajes con diferentes personalidades de la nuestra”.

Por ello, este planteamiento condujo a los estudiantes a reconocer que el género dramático podría ser una forma divertida para expresar sin temor a hacerlo en público.

El género dramático estrategia para vencer temores.

En esta subcategoría los estudiantes postularon referentes relacionados con el género dramático, en tanto forma para dejar atrás los temores: “Actuar es una forma de expresar los sentimientos o los deseos y para representar los personajes sin timidez”,

“El teatro es una forma de perder el miedo...” “yo entiendo que el género dramático es actuar y perder el miedo”, “Es una forma de expresarse tranquilo al público”, “El drama es una forma de expresarse o perder el miedo con las demás personas”, “comprendo que es una forma de desarrollar la imaginación y dejar el miedo”.

Los testimonios expresados por los estudiantes de 703, dan cuenta de las concepciones que ellos tienen acerca del género dramático, pero así como emergen dichos postulados, también entran a escena otros, los cuales se ubican en la siguiente categoría:

- El teatro ausente en el aula: esta categoría se sustenta en los testimonios de los estudiantes así: “no he actuado”, “no tengo ninguna experiencia con el género dramático, pues no he actuado”, “no he actuado porque no hemos hecho un teatro”, “los profesores no hacen teatro con nosotros”, “yo no he ido a un teatro ni en el colegio”.

CATEGORIA DE ANÁLISIS: GÉNERO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

De esta categoría de análisis surgen las siguientes categorías axiales y subcategorías que se construyen a partir de los testimonios de los estudiantes.

El juego dramático para aprender con creatividad.

Los estudiantes de 703 manifestaron que, sí es posible aprender jugando: “aprendemos más así, porque se nos quedan las cosas de los demás materias...”, “jugando y actuando entiendo más fácil los temas de la clase...”, “uno aprende a no tener pero con las compañías para decir lo que entiende, por que todos juegan y también dicen cosas como uno...”. “Yo aprendo más cuando jugamos todos en las clases, porque eso también es una enseñanza...”, “de lo que hacen los demás yo también aprendo...”, “jugando uno se siente en confianza y todo lo que estudia se le queda en la mente...”, “yo aprendo de más cosas y jugando las practico...”, “uno hace con creatividad las actuaciones de lo que aprendió y lo dice sin timidez. Por ello, este planteamiento condujo a los estudiantes de 703 a reconocer que a través del juego dramático también es posible construir conocimiento.

Como argumento para esta categoría también es posible encontrar el testimonio de la directora de grupo, profesora Carmen Sofía, quien afirma “para los chicos es motivante llegar al aula y encontrar un espacio donde ellos puedan desplegar todo su potencial creativo y que mejor manera de hacerlo que propiciando el gusto por el saber, a través del juego como una estrategia lúdica, que previamente ha sido planificada para que se relacione con los temas a tratar en clase”.

CATEGORÌA DE ANÁLISIS: EL GÉNERO DRAMÁTICO ESTRATEGIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Esta categoría de análisis surge de la pregunta No.5 formulada a los estudiantes de 703 en la encuesta (Anexo Q) para determinar cuales de las competencias comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir deben mejorar y por qué, por esta razón surgen las siguientes categorías axiales y subcategorías.

La escucha sinónimo de respeto: Los testimonios de los estudiantes que sustentan esta categoría se centran en comparar la competencia de escuchar con el acto de respetar: “quiero mejorar en la escucha, porque hablo y hablo y no escucho a los demás...”, “me gustaría escuchar porque debo dejar que los demás hablen y yo escuchar como ellos me escuchan a mi...” “creo que necesito escuchar más a los demás porque a veces soy muy necio...” Debo mejorar en escuchar porque a veces la gente está hablando y uno no lo escucha, ni le pone cuidado y esa persona se siente mal...”

“Sería muy bacano perfeccionar mi escucha porque a veces cuando alguien está hablando a mi se me da por hablar con mis compañeros y eso es un irrespeto...”, así como los estudiantes reconocieron que escuchar al otro es una forma de respetar a esa personas y a ellos mismos.

Relación escucha-aprendizaje

En esta subcategoría los estudiantes de 703 declararon con sus testimonios la relación que existe entre la escucha con el aprendizaje: “Es mejor escuchar para saber que es lo que piensan y dicen los demás...”, “quiero mejorar la escucha, porque escuchando se aprende más...”, “escuchar para aprender como debe ser un personaje y su acento...”.

El habla para comunicarse sin temores

Para esta categoría axial los testimonios de los estudiantes hacen evidente la relación entre hablar en público y sentirse atemorizados “debería mejorar para

hablar, porque soy muy tímido, hablo despacio y soy “tatareto”...”, “sí, debería mejorar en no ser tan tímida; cuando hablo ya que por tímida no expreso lo que siento...”, “hablar porque me da miedo pasar al frente y que siempre se empiezan a reír de una y porque comienzan a hablar y no lo escuchan...”, “mejorar para hablar porque miedo o me da pena...”, hablar porque si yo paso al frente me “trabo” por el miedo al público...”, los anteriores planteamientos conducen a los estudiantes a reconocer que son tímidos para hablar en público.

Relación habla-aprendizaje

Para efectos de esta subcategoría es necesario tener en cuenta los testimonios de los estudiantes de 703, en tanto que el aprendizaje se puede manifestar a través del acto de hablar en público...”, “Aprendo cuando hablo y respondo lo que yo entiendo para participar en clase”,

“así me da pena yo trato de hablar lo que entendí” “a mí me da “oso” hablar cuando la profesora me pregunta; por eso no participo, pero si entiendo lo que ella habla”. “debo mejorar en el habla porque a veces siento dificultad al tratar de decir cosas que estoy sintiendo y pensando”.

Lectura y escritura para producir textos sobre el mundo.

Con sus testimonios, los estudiantes de 703 manifestaron que “yo puedo leer, que mi compañero está alegre, porque sonrío”, “uno puede leer algo de un libro o también la forma de ser de los demás, porque cuando están bravos con uno, uno entiende” “a mí me gustaría leer y escribir mejor, para mejorar la letra, para que me entiendan”, “mejorar para escribir porque tengo la letra muy fea” “o sea” horrible, y así no me entiende lo que escribo” “creo que mejoraría para escribir, porque a veces me brotan muchas ideas y no las puedo escribir bien”, “escribir, por que no se escribir correctamente un guión de teatro” “mejoraría para leer y escribir porque me da mucha pereza, y más si es copiar de un libro”.

En consecuencia los estudiantes de 703 reconocieron que el proceso de lectura y escritura les facilita hablar y entender de su contexto.

Relación lectura y escritura – aprendizaje

Esta subcategoría se valida a partir de los testimonios de los estudiantes de 703, los cuales relacionan el hecho de poder leer y escribir con el aprendizaje de algo. “Para saber si uno aprende, escribe lo que sabe”, “cuando las personas mejoran para escribir y leer, aprenden, porque lo hacen muchas veces” “debería mejorar la lectura, porque uno aprende cosas “chéveres” de los libros y cuando los mayores le hablan a uno también se aprende”, “sería muy bueno escribir mucho para tener mejor letra pero eso es muy aburrido hacer planas”.

Un hecho que se tuvo en cuenta para explorar las visiones y las formas como el maestro relaciona las y sus repercusiones en el estudiante fueron las encuestas que se les realizaron, (véase anexos O Y R);

En lo que respecta a la encuesta realizada con el propósito de conocer las visiones que los maestros tienen acerca del grupo, su forma de trabajo y algunas de sus preocupaciones (véase anexo P), arrojó la siguiente información:

ENCUESTA A DOCENTES (EVIDENCIA 11, VEASE ANEXO P)

Numero de docentes: 3

Primera encuesta a docentes: Los maestros en primer lugar, describen al grupo como estudiantes inquietos, curiosos y creativos. Por otra parte, afirman que hablan mucho, muchas veces se tratan fuertes entre sí, pero a la vez expresan que son comportamientos de acuerdo con la edad que por lo tanto son tratables.

Por otra parte, encuentran entre sus dificultades para alcanzar los logros planteados la falta de buenas bases por parte de los estudiantes en cuanto a conocimiento construidos en los años anteriores.

Otra preocupación encontrada en los maestros y que afecta el avance en el desarrollo de sus planes es el hecho de tener en sus aulas grupos de 45 estudiantes, ya que expresan que con este número elevado es difícil la realización de actividades en el aula.

Por último, muestran una serie de dificultades del grupo sobre los cuales se quiere mejorar, entre los más destacables están:

Tienen dificultad para expresar conceptos y conclusiones, así como para interpretar, además existe falta de atención, concentración, adquisición de responsabilidad y refuerzo en la adquisición de valores, como el respeto por la opinión del otro.

De la misma forma, la encuesta propuesta con el objeto de indagar sobre la relación que tienen los maestros con el género dramático y sus concepciones de interdisciplinariedad en las áreas que maneja (véase anexo R) surgió la siguiente información:

A la pregunta número 1: ¿1. Emplea usted alguna estrategia metodológica en la que el estudiante deba participar y desarrollar habilidades y/o expresiones corporales? Las maestras responden de manera positiva, no obstante cuando se les pregunta: ¿En qué medida tiene importancia el desarrollo de dichas habilidades?, se encuentran respuestas incoherentes, que poco tienen que ver con la pregunta. Estas respuestas muestran que las maestras entrevistadas, no conciben dentro de sus metodologías, la posibilidad de que a partir de la enseñanza de las áreas que manejan puedan desarrollar habilidades relacionadas con la expresión tanto oral como escrita.

A la pregunta número 2, ¿Qué intereses de los estudiantes ha tenido en cuenta para construir estrategias de aprendizaje? Relátenos brevemente alguna experiencia. Se encontraron respuestas de dos y tres palabras que no permitieron indagar acerca de lo que el estudiante puede aportarle al maestro para que él construya estrategias de aprendizaje. Así pues, dejan ver que solo tienen en cuenta sus textos guías y los contenidos para el desarrollo de sus programas académicos y escolares.

En la pregunta número 3, Desde su experiencia con el grupo 7-03, ¿cuál cree usted que son los factores que impiden que el grupo avance en sus procesos de aprendizaje? Los maestros desde su experiencia están de acuerdo en que no existe una competencia comunicativa constituida en este grupo de estudiantes, pues los maestros expresan que: “la indisciplina, así como las falencias en la ortografía, la expresión oral, y la lectura comprensiva” son entre otros aspectos los que impiden el avance en los procesos de aprendizaje.

En la pregunta número 4, ¿Trabaja la interdisciplinariedad en sus clases? Las maestras responden afirmativamente, pero cuando se les pregunta cómo, no responden asertivamente. Este hecho, permite deducir que para ellas no es claro lo que significa la interdisciplinariedad y sus maneras de llevarla a cabo, en consecuencia lo reflejan en las clases que orientan.

En la pregunta número 5, ¿Qué piensa usted sobre la propuesta del género dramático como estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias comunicativas y el aprendizaje de otras áreas? Las maestras respondieron de manera positiva acerca de lo que puede significar la puesta en marcha de la mencionada propuesta, algunas de sus expresiones fueron: “Toda innovación es buena porque se sale de los parámetros tradicionales”, haciendo evidentes los métodos trabajados.

A la última pregunta propuesta en la entrevista la número 6, Enumere en forma ascendente la competencia (hablar, escuchar, leer, escribir) que se necesita potenciar en los estudiantes de grado 7-03, colocando en primer lugar aquella que afecta más a los demás y por ende al desarrollo de los procesos de aprendizaje. La competencia comunicativa que se necesita potenciar en los estudiantes es la escucha. En efecto estas respuestas son el reflejo de lo que se vive en clase, pues es evidente que los estudiantes no comprenden lo que significa escuchar.

El laboratorio escolar: aprender haciendo

En esta subcategoría los estudiantes de 703 manifestaron que es más fácil aprender a través de la práctica que de la teoría, cuando hicimos el laboratorio con las alas de pollo, yo entendí más el funcionamiento de los tejidos en el cuerpo humano"... "ahora si se como es que funcionan las articulaciones"... "bueno, ya entiendo para que nos sirve la piel".. "ah, ya entiendo como hacen las plantas para crecer"...

En conclusión con los testimonios anteriores, se entiende que los estudiantes pudieron comparar sus experiencias de clases anteriores con las desarrolladas en el laboratorio y determinaron que a través de la práctica que implica una manipulación directa del objeto de estudio es más sencillo de relacionar la teoría y la práctica por ende el aprendizaje es real.

4.2.1 Formulación y comprensión de la situación problemática específica.

Atendiendo a la indagación y exploración del objeto de investigación y el ambiente en el que interactúa es pertinente mencionar hechos que son el punto de partida a la hora de plantear una problemática y así pues construir posibles soluciones.

En primer lugar, se encuentra que con las observaciones directas a las clases, los estudiantes manifestaron actitudes agresivas como gritarse, llamarse por sobrenombres, arrojarse basura y diferentes objetos al rostro; este tipo de

conductas están presentes durante todo el desarrollo de la clase, dependiendo de la persona que en ese momento sea la o el maestro. Lo que preocupa de esta situación es que las actividades que se tienen previstas para las clases, se ven afectadas y no es posible realizarlas completamente ya que el tiempo termina repartido en dos, una parte en la actividad y la otra parte en tiempo "muerto" tratando de lograr en los estudiantes un poco de tranquilidad y silencio.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible entender que los estudiantes no sustentan sus relaciones comunicativas bajo la teoría de la significación como un proceso para reconocer al otro²¹. Por lo tanto, esta práctica del no reconocimiento hacia los pares debilita la comunicación en el aula.

En efecto, para Bajtín²², la idea de comprender y dar significado al mundo, solo es posible en compañía del "otro", entonces, ese otro en el aula está conformado por pares de compañeros y maestro.

Por otro lado, las observaciones realizadas al desarrollo de los talleres, a los textos que producen, a sus actividades fuera del aula (descansos, entre otros), a la respuesta de entrevistas que se les formuló a los estudiantes, así como también a algunos maestros que desarrollan sus clases con el grupo, dan cuenta del nivel de competencias básicas en el que se encuentran. Este aspecto se puede ver reflejado en el análisis que se le hace a las pruebas saber presentadas por los estudiantes pues realizan lecturas superficiales, tienen poca habilidad para evaluar e interpretar ideologías, entre otros. Estos hechos sólo reflejan una primera parte del problema, sumado a la actitud y el comportamiento del estudiante, su falta de identidad, de autorreflexión e interpretación y comprensión de las diferentes situaciones que se le presentan, afectando y retrasando su proceso de

²¹ Lineamientos curriculares. Universos humanos. Ediciones Universidad salamanca. Instituto caro y cuervo. Santa fe de Bogotá: Aguas vivas, 2001 49p

²²BAJTÍN. Ensayos y diálogos sobre su obra. Textos de difusión cultural. UNAM. Casa abierta al tiempo. 33 p.

adquisición del saber en cualquiera de las áreas y/o contextos de aprendizaje e interacción social.

Por ello, es importante fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes, de manera que se logren comprender, expresar mensajes de forma adecuada, correcta y eficaz, además enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas). Pues sólo así será posible construir un discurso coherente valiéndose de diversas estrategias y recursos para comunicarse con efectividad y a su vez mejorar el uso lingüístico (oral y escrito); dicho de otra manera, el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes constituye un objetivo esencial para mejorar su desempeño en todas las áreas del conocimiento y de esta manera centrar su atención hacia nuevos saberes, diferentes de los que ellos ya conocen.

Ahora bien, ¿cómo se hace posible la competencia en nuevos saberes? Esta es otra de las dificultades encontradas en el medio escolar en el que se desenvuelve el estudiante, pues allí la poca capacidad creadora y dinámica del maestro está impidiendo al estudiante ver más allá de una situación dada. En pocas palabras, el hecho de que el maestro muestre poca capacidad de relacionar los saberes con la realidad, es signo de su falta de interdisciplinariedad, lo cual se ve reflejado en la forma como el estudiante constituye su saber.

Interacciones del Estudiante: más allá del aula para aprender.

Por último, desde las interacciones del estudiante con sus compañeros, maestros y medio, lo que se puede ver es su alta competencia creativa, su espontaneidad y su intención por encontrar en el otro una participación efectiva de su saber.

Esta competencia creativa está siendo poco estimulada, por ejemplo, en su clase de ciencias, pues se remite únicamente al trabajo con los contenidos y el estudiante expresa: "me gustan las ciencias por todo lo que se puede ver allí, pero

me gusta más cuando se experimenta o se entienden sus contenidos desde la realidad y sobretodo jugando y saliendo fuera del salón". Por su parte en la clase de español, los estudiantes poco se involucran en ejercicios constantes de expresión, hecho con el que se afirma la falta de aprovechamiento del potencial expresivo referido a lo oral, lo escrito, lo corporal y lo cognitivo.

En cuanto a otros espacios como los culturales y los artísticos los mismos estudiantes responden en las encuestas, su gusto por lo artístico (música, pintura, experimentos científicos, mimos, teatro) de lo cual se deduce la necesidad de trabajar para proponer una estrategia desde este campo, además los maestros, dentro de sus metodologías dejan ver que no existe algún tipo de ejercicio que implique la participación espontánea y expresiva del estudiante, por el contrario solo existe preocupación por los contenidos.

Así mismo, teniendo en cuenta las observaciones realizadas a la institución educativa, desde sus factores constitutivos como documentación legal, momentos de clase, producciones de los estudiantes, quehacer diario de los maestros, etc., conviene decir que el trabajo interdisciplinario al que tanto se refiere las políticas educativas contemporáneas no se viene realizando claramente en esta institución educativa, esto se puede afirmar ya que la teoría según la cual se entiende lo que es la interdisciplinariedad planteada por el autor Ezequiel Ender - Egg, muestra como primera concepción del trabajo interdisciplinario como "una interacción y cruzamiento de disciplinas", lo cual quiere decir que un trabajo de esta naturaleza exige que se lleve a cabo una labor común que armonice los saberes propios de cada disciplina, y que apunten a alcanzar metas trazadas para mejorar la educación de los miembros de toda la comunidad escolar.

En el aula de clases este ambiente no se percibe, el maestro se ciñe a la normatividad tradicional que le ofrecen los textos guías, pero él no elabora o propone nuevas formas o estrategias pedagógicas que desarrollen el potencial cognitivo - afectivo, integral de sus estudiantes.

Otro factor de vital importancia dentro de este análisis es el hecho de cómo el lenguaje media entre sujetos y contexto, es decir, como el habla o en palabras de Saussure: "la materialización de la lengua y parte individual del lenguaje", intervienen en la construcción de relaciones entre los estudiantes y su entorno, no obstante, las formas en que esta materialización del lenguaje se dan en el grupo con el cual se lleva el proceso, son pocas veces fructíferas, ya que la mayoría de las veces el diálogo y acercamiento a través del habla entre miembros del grupo, se realiza de forma agresiva y displicente, realmente no existe una conciencia de ver al otro como un "yo" es decir, no se acepta al compañero como un ser importante que merece respeto y ser escuchado. La ética Bajtiniana vincula el acto de vivir y de convivir, por eso se le denomina ética dialógica, con esto se quiere dar a entender que un solo yo no puede construirse solo, necesita de las voces ajenas, para que lo construyan, y si esa relación dialógica es inminentemente caótica, el resultado es un conjunto de yo's caóticos que se han constituido por los demás. Esta consideración fue el reflejo de lo visto en el aula de clases, en donde lo que prima es la no escucha, y la agresión verbal.

Situaciones de relación de saberes

Con el ánimo de detectar la existencia de procesos de relación de saberes en las áreas del conocimiento en el INEM, fue necesario asistir a las clases de ciencias naturales que son una de las áreas fundamentales del saber que hacen posible abordar el conocimiento desde el mundo natural y por ende desde donde se puede construir un saber que significa para el estudiante en la medida en que es real. Este ocurrir en el aula lo que mostró, fue que ese manejo integral del que se habla y que es posible hacer, es desarrollado teniendo en cuenta simplemente los contenidos, pues se ha visto en el maestro la preocupación por terminar de ver una temática en un tiempo determinado. Esta forma de desarrollar la educación sesga el real aprendizaje y la capacidad de crear múltiples perspectivas en los estudiantes, además, al confrontar las estrategias utilizadas con el ánimo de

desarrollar los procesos educativos, se evidencia una práctica pedagógica tradicional, tan solo copiar, transcribir, repetir y en ocasiones plasmar a través de dibujos, hace pensar y en efecto así sucede, que se pierde la capacidad expresiva del estudiante, pues ellos sienten temor a la burla pública, a cometer fallos al hablar, y al ser expresivos con sus cuerpos por ello se piensa en el género dramático como estrategia pedagógica, que pueda aportar soluciones a las dificultades. Ahora bien, fue necesario indagar sobre las relaciones que pudiesen darse entre el género dramático y los estudiantes, por consiguiente se realizó una encuesta con este propósito en la que surgieron respuestas que se relacionan más con el hecho de poder expresar lo que se es, y lo que se piensa de algo, por lo tanto algunos estudiantes afirmaron que: “el teatro es una forma para expresar personajes”; “es una forma de expresar muchas cosas con acciones o palabras”, “teatro es una forma de expresión hacia la gente de un drama, de comedia alegría, etc., sobre una historia o cuento”, “es una forma artística de expresar lo que tenemos dentro de nosotros”, “Es una forma de expresar los sentimientos o los deseos y para representar los personajes sin timidez”, testimonios de los estudiantes de los que se puede entender que los jóvenes ven al teatro como un escape, es decir, como una liberación o actividad que les permite aflorar ante un “otros” su propia personalidad, sin tener que sentir el miedo o hacer como ellos llaman “el oso”.

Sin duda alguna los testimonios valoran la actividad teatral como una forma para interactuar en contextos comunicativos, para representar su realidad y para entretener; teniendo en cuenta lo anterior, el escritor Andre Helbo afirma que:

“El teatro es un espectáculo y por consiguiente una forma de socialización de las relaciones humanas”²³.

²³ HELBO, Andre. Semiología de la representación. Ed. Gustavo. Gil S.A. Barcelona. 1978, p.10.

En efecto, el teatro es una posibilidad de relacionarse, expresarse y comunicarse por lo tanto se constituye en una estrategia pedagógica, para formar integralmente.

De otro lado, los testimonios de los estudiantes sugieren que ellos desconocen los fundamentos teóricos acerca del teatro pero expresan: “yo entiendo por teatro que es un arte, donde uno aprende en forma divertida, cómica o dramática”, “comprendo que es una forma chévere de desarrollar la imaginación y dejar el miedo”, “una dramatización para desarrollar el crecimiento y educación de cada persona”. No obstante, ante la pregunta ¿Qué es el teatro?, se encuentra entre los testimonios definidos como una estrategia que les permite dejar de ser ellos mismos por un lapso de tiempo y donde son libres y espontáneos aquí están presentes los presupuestos de libertad y espontaneidad de los cuales dice el escritor Edgar A. Wright: “el teatro unen las siete formas que son consideradas arte (la danza, la poesía, la arquitectura, la escultura, la música, el dibujo y la pintura) y el género dramático debería ser considerado como la octava, pues en su hacer el hombre desarrolla una serie de habilidades y emociones que utilizan en las diferentes esferas de la comunicación humana²⁴ .

Visto también desde la perspectiva de estrategia pedagógica el género dramático permite el desarrollo de las competencias comunicativas que para el área de interés de éste proyecto sería la escucha como habilidad y competencia.

En este sentido, también coincide Andre Helbo, quien afirma: “El arte teatral, no existe por sí mismo, sino que surge como una especie de manifestación concordante de la música, de la poesía, de la pintura, de los elementos arquitectónicos de los literarios. O sea, aparece como el resultado de una combinación de las otras artes²⁵ .

²⁴ WRIGHT, A. Edward. Para comprender el teatro actual. Fondo de cultura económica. México, 1995.

²⁵ HELBO, Andre. Semiología de la representación. Ed. Gustavo. Gilsa: Barcelona, 1978.

No hay duda, son estos elementos, los que atraen a los jóvenes hacia el teatro; pues el desarrollar todo este tipo de actividades artísticas, el aprendizaje es en términos coloquiales para los estudiantes más “Bacano”, es decir, significativo, el hecho de poder expresarse con libertad. No obstante, a menudo ellos confunden la libertad con el desorden y el irrespeto, pues en algunas ocasiones no valoran el trabajo, ni la opinión de los compañeros, al asumir una posición de no escucha, cuando alguien del grupo hace un aporte en clase.

En efecto, este tipo de conductas permiten comprender que los jóvenes de 703 desean aprender formas innovadoras, pero en el proceso fallan porque no han desarrollado la competencia de la escucha, como eje fundamental en sus relaciones interpersonales y de aprendizaje.

En conclusión, se propuso implementar el género dramático como estrategia pedagógica que relacione las áreas del saber y que fomente la comunicación en el aula.

Lo anterior es sustentado por la maestra Carmen Sofía, profesora de español y directora del grupo 703, del INEM quien afirma: “los muchachos y muchachas de 703, no saben escucharse entre sí, ni al profesor ni a nadie, eso genera desorden en la clase, lo cual impide desarrollar las actividades con éxito necesitamos mejorar los procesos comunicativos”.

Ahora bien, otro hecho importante de analizar es que para algunos jóvenes de 703, el hecho de hacer teatro, se centra en la actividad de la representación de personajes animados o inanimados, y que solamente este accionar constituye el género dramático. Entonces se deduce que los estudiantes asocian el término “representación” con la idea de imitar algo que ya existe y que ellos pueden evocar, al respecto conviene mencionar lo que propone el escritor Yuri Lotman en la semiosfera III en donde manifiesta; el “individuo que actúa está en una completa

comunicación con un auditorio; y a su vez este actor sabe que está representando un algo o un alguien pero aquello que representa no es en sí su propia persona sino que hace “como si” lo que está representando fuera real²⁶.

Otro grupo de jóvenes conciben al teatro como un fenómeno de activismo, es decir, “un hacer” de forma inmediata, sin previa preparación, se podría decir que el teatro para ellos es una improvisación constante; por fortuna, existe otro grupo de estudiantes que consideran al teatro como un proceso que requiere de esfuerzo, compromiso y disciplina.

En efecto, esta concepción de teatro es más compleja y seria. Por lo tanto, se convierte en proceso, es decir, que se puede aprender no solo a perder el miedo, sino también potenciar la dimensión cognitiva y por consiguiente, el desarrollo de los esquemas mentales de los estudiantes.

Por esta razón, es necesario ampliar el concepto de lo que es el teatro o género dramático, para que de esta forma en el momento de hablar de dicho quehacer o arte, todos hablen y entiendan un mismo lenguaje.

El teatro como estrategia pedagógica en el aula.

En su mayoría, los estudiantes afirman no haber tenido relación con el teatro:

“no tengo experiencias de ese tipo porque nunca he actuado”, de acuerdo con éste joven estuvo uno de sus compañeros “yo, no he participado en nada de obras, nunca hago eso y no se tampoco como se hace”.

Por otro lado, se encontró un grupo de estudiantes que participaron en dramatizaciones y pequeñas obras teatrales que sus maestros de Básica Primaria

²⁶ LOTMAN. Yuri. La semiosfera III. Cátedra. Barcelona. 2000.

dirigieron como parte del proceso metodológico de algunas de sus clases; así se expresaron algunos jóvenes que participaron de la experiencia: “en Primaria en clase de Español actué, pero me sentí nervioso porque yo era el personaje principal”; “participo en una dramatización con la profe de español, me tocó ser una doctora y en otra que también hicimos con la misma profe, yo era la bella durmiente”, entre tanto, otro joven expresó: “yo estaba en la dramatización de español y fue muy chévere porque en esa obra era la de caperucita roja”.

Todas las respuestas apuntaron a una sola conclusión, el teatro no ha sido concebido como una estrategia pedagógica que permita el desarrollo de las competencias y las habilidades de los estudiantes, no obstante, ellos no son responsables de esta realidad, lo que sucede es que falta más creatividad y conocimiento por parte de los docentes en la utilización de estrategias pedagógicas que complementen y posibiliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, desde luego este planteamiento sugiere que aún estos docentes trabajan con los mismos parámetros tradicionales para desarrollar sus actividades de clase y tienen la idea generalizada que el actuar es del actor y el estudio es del estudiante.

Es preciso decir que estos dos sujetos (actor-estudiante) necesitan de un estímulo que anime su quehacer y cabe preguntarse ¿si tienen ellos algo en común que les permita transformar su realidad? Para lo cual se respondería que si y el factor clave es la creatividad. Al respecto cita Gianni Rodari:

“La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es esencial para los descubrimientos como para el nacimiento de la obra de arte, es una condición necesaria de la vida cotidiana...”²⁷.

²⁷ Rodari, Gianni. Gramática de la fantasía. Ed. Panamericana, 1999.

La mente es una sola, su creatividad tiene que ser cultivada en todas las direcciones, de esta forma el aprendizaje resulta más productivo e interesante para los sujetos, en este caso lo sería para los estudiantes.

Ahora bien, si se le diera la oportunidad al género dramático de formar parte del proceso pedagógico en el aula como “médium” entre:

CREATIVIDAD
APRENDIZAJE ESTUDIANTE

(GÉNERO DRAMÁTICO)

CREATIVIDAD

Tal como lo manifestaron algunos chicos que tuvieron la experiencia de hacerlo; el aprendizaje y el hecho de asistir a las instituciones educativas, se transformaría en un disfrute y en un desborde de creación, fantasía, disciplina y conocimiento.

Respecto a la relación género dramático – competencias comunicativas, es alentador encontrar educandos que consideraron que el aprendizaje es un proceso que está constituido por factores como las habilidades comunicativas, entre las cuales “escuchar” forma parte de este esquema que determina el alcance en dicho proceso, de esta forma comentaron al respecto: “si no escucho, no aprendo”.

En este sentido los estudiantes los estudiantes de 703 del INEM son conscientes que cuando escuchan a los demás también pueden aprender, ya que cada uno es un mundo original, con mucho para aportar, pero también lo suficientemente amplio para acoger nuevos saberes; de esta manera el aprendizaje y la escucha se complementan en una dinámica que confronta a los jóvenes y su sensibilidad frente a los otros como sujetos portadores de saberes que merecen ser escuchados, la confrontación se hace con su parte cognitiva, en donde los

procesos de aprendizaje, requieren completa atención y concentración para lograr aprehender todo lo que los otros mundos les ofrecen.

Por otro lado, se encontró que la muestra carece de estrategias metodológicas que se sustentan en la respuesta donde ella deja entrever que más allá de las “exposiciones orales” ella no implementa ningún otro método para llevar a cabo su práctica pedagógica²⁸.

Como última categoría que subyace del análisis de la información esta la interdisciplinariedad como método de enseñanza y aprendizaje. Categoría de análisis crucial en el trabajo de investigación que se lleva a cabo, pues es la interdisciplinariedad con la que se pretende transversalizar las áreas del saber específicamente las ciencias naturales y el lenguaje.

Al explorar la información recogida y a partir de las observaciones y encuentros directos con los estudiantes y profesores permitieron encontrar que existe una escasa relación de saberes. Pues, al preguntar acerca de la relación que tienen los maestros con el género dramático y sus concepciones de interdisciplinariedad en las áreas que maneja se obtienen respuestas que no muestran un punto de vista integrador y generador de saberes interdisciplinarios; dicen sí trabajo interdisciplinariamente, pero no describen la forma como lo hacen, además el resto de respuestas poco descriptivas y escuetas demuestran junto con lo observado de las clases, el poco trabajo interdisciplinario con el que se desarrollan los saberes escolares.

En efecto, esto se evidencia que para el maestro el texto guía es, la mejor alternativa, para enseñar y aprender ciencias naturales.

²⁸ Es importante informar que la misma entrevista fue aplicada a la maestra de ciencias naturales, con quien se desarrolló una parte de la aplicación del plan de acción; pero infortunadamente, ella no enriqueció este trabajo con sus respuestas.

Para Hilda Weissman²⁹ Esta realidad evidencia, que la formación inicial de los maestros, junto con el lugar que ocupan las ciencias en relación con otras áreas y el reducido tiempo en el horario son elementos que están afectando la calidad en la enseñanza de las ciencias naturales.

Ahora bien, el primer argumento de Weissman, es necesario ampliarlo pues en esa formación inicial del maestro es donde se encuentra el origen de los problemas que se están viendo, ¿Qué incluye esa formación inicial?, para que exista enseñanza, o en otras palabras para que exista la posibilidad de transmitir es necesario que haya una apropiación, un dominio del contenido, de esto es que depende el que enseña³⁰.

Por otra parte, el hecho que para los estudiantes los libros les resulta en ocasiones aburrido, enredados y anticuados entre otros expresiones dadas por ellos mismos, son un argumento más que permiten ver que desde este punto de vista no existe, ni enseñanza, ni aprendizaje, con la utilización del texto guía pues según se evidenció hay un mal manejo del texto guía tanto el que le da el maestro como el que le da el estudiante.

Respecto a esta posición Weissman³¹ dice: existe una actitud pasiva por parte del maestro pues sigue pensando que no es parte de su función planear el tratamiento de determinados contenidos, no secuencia, es casual no intencional siguen existiendo pues contrariedades entre el decir y el hacer.

Por último, es preciso destacar en palabras de Hilda Weissman que el origen de estas contrariedades esta en la falta de cultura reflexiva. El maestro necesita auto criticarse, apropiarse de los contenidos utilizando diferentes fuentes para que se de cuenta al momento de utilizar el texto guía que este puede tener errores y que

²⁹ CAPÍTULO II. Que enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales, y que dicen que es enseñar. Didáctica de las ciencias naturales. Paidós Educador.

³⁰ Ibid. P. 38.

³¹ Ibid. P. 39-40

no es el único que puede utilizar y por su parte el estudiante necesita concebir un pensamiento crítico-reflexivo que le permita confrontar puntos de vista, desarrollar diversas actividades no solo experimentales, y además dejar de creer que todo lo que le dice el texto es una verdad absoluta impidiendo conocer otros puntos de vista

Entre tanto, ¿Qué significa para los estudiantes el desarrollo de laboratorios en sus clases de ciencias? Ellos expresan con entusiasmo entender mejor lo que ya vieron teóricamente, además de esto es notorio su entusiasmo al reunir todo aquello que necesitan para el desarrollo de tal laboratorio, su espera ansiosa por la hora de ciencias que entre otras cosas está al final de la jornada. Ahora bien, esta es una estrategia que permite la confrontación de saberes, sin embargo esto depende de la manera como estos se lleven a cabo si se observa, el papel del laboratorio³² no es el de resolver una guía y sacar conclusiones. En el desarrollo del laboratorio lo fundamental, en primer lugar, es crear hipótesis, pues con el desarrollo del experimento es posible falsear o confirmar tal hipótesis, que le sirve en pocas palabras para reequilibrarse cognitivamente, para predecir un resultado o para reafirmar una teoría. Estos fenómenos que suceden en el mundo de la vida representados en un experimento y llevados a cabo como laboratorios, son el punto de partida para que el estudiante ejerza una actividad intelectual que le permita relacionar lo que experimenta con sus preceptos y pueda enfrentarse al mundo de la vida con la habilidad de poder argumentar de manera real como y porque suceden dichos fenómenos, con la posibilidad de que a partir de su saber construya nuevas posibilidades en su formas de vivir y de relacionarse con el medio.

Así pues, se puede encontrar que cuando el estudiante se deja imponer explicaciones que no entiende, solo se preocupará por pasar el área mediante una

³² LINEAMIENTOS CURRICULARES DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL.

serie de estrategias a las que el recurre más no modificará en nada su concepción del mundo propósito fundamental de la enseñanza de las ciencias.

Por ello, con base en el anterior análisis surge como pregunta problematizadora ¿De que manera el Género dramático se constituye en estrategia pedagógica que relacione los saberes y fomente la comunicación en los estudiantes de séptimo grado?

En este sentido se busca que el género dramático sirva como eje articulador para la integración.

4.3 PROPUESTA DE AULA

La siguiente propuesta de aula tiene un esquema que consta de objetivos, marco teórico y el diseño de los talleres con los cuales se pretende mejorar la situación problemática específica encontrada.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Utilizar el género dramático como estrategia pedagógica que relacione los saberes y que fomente la comunicación en los estudiantes del grado 703 del Instituto de Educación Media Diversificada INEM – Custodio García Rovira de Bucaramanga.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover el teatro como mediación para potenciar la expresión oral, corporal y la escucha.
- Enseñar un tema de ciencias naturales utilizando el género dramático como estrategia pedagógica.
- Incentivar la creatividad y el cuestionamiento del entorno.
- Evaluar y replantear la propuesta pedagógica.

4.3.1 Fundamentación Teórica De La Propuesta De Aula. Para realizar y poder llevar a cabo esta propuesta pedagógica se tomaron como base varios autores que tratan el tema de la expresión y sus generalidades.

El juego dramático en la escuela. GERAD, Faure y SERGE Lasoal y otros

En el ámbito escolar es muy común oír hablar de actividades que sean lúdicas y que se les presente a los estudiantes en forma de juegos para que ellos se acerquen a los infinitos mundos del saber.

En efecto, los maestros tratan de implementar actividades que para ellos puedan ser a su modo de ver divertidas y al mismo tiempo lograr el propósito de un aprendizaje en los estudiantes. El problema es que gran parte de las actividades realizadas terminan siendo siempre las mismas, lo cual no mejora el nivel de apropiación del saber en los chicos y si los desmotiva a querer aprender.

Una posible estrategia de mejoramiento de doble vía que en primera instancia contribuya con la sensibilización de los estudiantes frente a su responsabilidad con el conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias en general, y en segunda instancia que desarrolle en el sujeto el sentido de la expresividad y de

la creatividad como componentes importantes en el crecimiento del sujeto como actor social cultural podría encaminarse al empleo del juego dramático.

Ahora bien, es importante, reconocer que el aula de clases no es más que un reproducción de la cultura del país en miniatura, en donde todos los estudiantes actúan en roles que asumen dependiendo de su contexto social, es decir juegan a ser, a hacer en tanto su cultura.

De esta forma y en consideración con este término se diría que la cultura es competencia, un saber actuar, saber hacer. Por la cultura el hombre se hace actor de si mismo y de su mundo. Es un actor social: actúa con y frente a los otros.

En su acción cotidiana el sujeto entra en escena frente a los otros así como el estudiante entra en escena con sus compañeros de clase e incluso el maestro quien también lo hace y viceversa.

Pero en el caso de los estudiantes, ellos no solo entran en el contacto con los demás, también lo hacen con otras áreas del conocimiento y para efectos de esta propuesta se entraría a hablar de la relación que los estudiantes establecen con las ciencias naturales y las competencias específicas basadas en acciones de pensamiento para producir el conocimiento propio de las ciencias naturales, para lo cual es necesario establecer relaciones entre los tres ejes básicos que son propuestos en la serie Guías N° 7 Revista de Estándares Básicos de Competencias En Ciencias Naturales:

En el cual se habla de un “Entorno vivo referido a las competencias específicas que permiten establecer relaciones entre diferentes ciencias naturales para entender la vida, los organismos, sus interacciones y transformaciones. Un entorno físico que se refiere a las competencias específicas que permiten la relación de diferentes ciencias naturales para entender el entorno donde viven los organismos, las interacciones que se establecen y explicar las transformaciones

de la materia. Ciencia, Tecnología y sociedad que se refiere a las competencias específicas que permiten la comprensión de los aportes de las ciencias naturales para mejorar la vida de los individuos y de las comunidades, así como el análisis de los peligros que pueden originar los avances científicos”.³³

Estos estándares son un derrotero para establecer lo que los estudiantes deben saber y saber hacer (competencias) en la escuela para que comprendan y vean de una forma más crítica el mundo en que ellos viven.

A partir de lo anterior se logra explicar por qué la relación entre ciencia y teatralidad en la estructuración de esta propuesta pedagógica.

Desde luego que la teatralidad abarca muchos más aspectos que van desde la creación de los guiones (o libretos teatrales), hasta el clima total de las representaciones escénicas y todos los elementos que la constituyen.

Para entrar a hablar de este campo es importante reconocer que el teatro integra:

- “- La expresión lingüística
- La expresión corporal.
- La expresión plástica.
- La expresión rítmico – musical.”³⁴

Todas estas expresiones complejizan la experiencia de hacer teatro y la enmarca en una dimensión de transversalización de los saberes.

Así pues, la expresión lingüística comprende todo lo que se relaciona con la palabra tanto oral como escrita, sus significado, su empleo en la oración, su entonación, la morfología de la propia palabra la cual puede conseguir efectos de carácter sonoro, que se derivan de su estructura fonética y fonológica. En este

³³ Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales. Formar en Ciencias ¡El desafío! Bogotá, 2004, p. 13.

³⁴ GERAD, Faure y SERGE Lasoal. El Juego Dramático en la Escuela. CINCEL. Hapelus p. 32.

punto entra a colación el lenguaje como otra herramienta en la estructuración de este trabajo pedagógico, pues para lograr el montaje teatral es necesario tener un texto de tipo narrativo como lo es el guión u obra teatral.

Por otra parte, la expresión corporal supone el empleo adecuado del gesto, frecuente auxiliar de la palabra oral a la que a veces adorna con matices muy particulares; por su puesto también pertenece a la expresión corporal movimientos relacionados con la psicomotricidad como caminar, correr, girar, detenerse, caerse, levantarse, coordinar los movimientos ojo - pie, ojo – mano.

Entre tanto la expresión plástica aporta a la dramatización recursos muy importantes, muchos de los cuales surgen del propio cuerpo del sujeto o se sirven de él; por ejemplo, las posiciones individuales que adopta cada actor. Entre los recursos plásticos que son exteriores al cuerpo humano están los derivados de la luz, el vestuario, el maquillaje, y la escenografía los cuales son importantes en el teatro.

Por ultimo se encuentra la expresión rítmico – musical, que le otorgan una significación aun mayor a las representaciones corporales de los actores, pueden ser decisivas a la hora de caracterizar una expresión como una tragedia o como una comedia etc.

En cuanto a cómo se elabora específicamente la obra escrita y la actuada, es necesario tener en cuenta los elementos básicos que conforman el drama entendiéndolo como “la poesía dramática, o sea, a la actividad creadora que le da origen a la dramatización”,³⁵ y no considerada como el género opuesto a la tragedia y a la comedia.

De esta forma se puede proponer como elementos básicos del drama a los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo, el argumento y el tema.

³⁵ IBIDEM. p.38.

- Los personajes son los encargados de darle vida y de transformar la acción dramática.
- El conflicto es indispensable, sin él no hay trama para el desarrollo del texto narrativo. Pueden existir no solo uno sino varios conflictos, pero siempre existirá el conflicto central de la obra; ya por aparte cada actor puede crear los suyos, dependiendo de las relaciones escénicas de la historia.
- El espacio se divide en dos, el espacio real es aquel en el que se produjo o imaginó la acción real, mientras que el espacio dramático es aquel en el que convencionalmente se reproduce.
- El tiempo se divide al igual que el espacio en dos; el primero es el tiempo que expresa la duración de la acción y el tiempo o la época en la que se desarrolla. Es decir, un tiempo para la acción de ensayo y de cuanto dura la obra en escena y otro el tiempo global de la obra.
- El argumento es la reunión de todos los elementos.
- El tema es de lo que trata la obra teatral

Ahora bien, es pertinente hablar del género dramático y su relación con la teatralidad, pues es quien se propone como el engranaje que moviliza esta nueva propuesta pedagógica.

Del juego dramático, al género dramático y la teatralidad.

Desde que se es niño, el querer ser o hacer cosas que aún no se son, es una situación emocionante, que termina por convertirse en juego, una actividad innata que se representa en las edades más tempranas del hombre y su fin último es dramatizar, entendiendo esta acción como el hecho de jugar, crear, sin un fin utilitario, tan solo por disfrutar, recrear la imaginación y los deseos. En este sentido, se está planteando que el mundo de los niños va tomando forma en la

medida en que ellos juegan y a este juego que se llamará juego dramático, al asignan características propias que lo describen y lo sustentan:

- Responde a una necesidad de expresión y comunicación, el sujeto juega porque siente la necesidad de expresar y de comunicar algo de sus deseos, algo que para él es importante y que quiere compartir con los demás (adultos).
- Implica el placer de jugar, tanto para quien actúa como para quien participa, es decir, se utiliza la frase "haciendo como si..." se fuera un adulto (profesor, doctor, astronauta, mamá, papá, etc.).
- Exige la presencia de reglas o códigos que no les permite perder la idea virtual del juego, como algo que dentro del juego dramático cobra real importancia, por esta razón las reglas no se pueden romper, o de lo contrario el juego pierde su encanto y termina según estas ideas y continuando con la idea primaria, luego del juego se presenta otro concepto: Género dramático, también llamado "drama" ó "teatro", que se define como una composición dialogo escrito en prosa o verso y tiene por finalidad ser representada. Aquí la concepción de juego cambia para transformarse en algo conciente organizado y planificado, que divide lo real de lo representado de la realidad. Para aclarar aun más lo que significa Genero dramático se puede decir que la palabra "drama" viene del griego "drao" Ejecuto, y significa que existe una naturaleza y estructura de representación de las acciones, lo cual simboliza una libertad para que los sujetos hagan las interpretaciones, sirviéndose de la imitación, de la representación de los sucesos, los cuales pueden ser (ficticios, o reales). Otra de significar el genero dramático es diciendo que es el arte de perfeccionar las imitaciones; estas imitaciones pueden ser desde el drama (imitaciones puras), la Tragedia y la comedia (imitación burlesca). Los componentes del Género dramático trazan el camino hacia la teatralidad y sus componentes.

4.3.2 Plan De Acción

Diseño de talleres

Para transformar y por ende mejorar la situación problemática se construye una propuesta pedagógica, conformada por talleres creativos basados en aspectos y momentos específicos. En total 7 talleres divididos en sesiones.

TALLERES CREATIVOS

TALLER 1: “INDUCCIÓN”

Título: Inducción

Logro: Establecer el tema o hilo conductos para los talleres creativos a través de preguntas.

Indicador: - Responde de manera creativa a preguntas generadoras.

- Formula preguntas con las que indaga sobre sus dudas.

Para efectos del proceso de inducción, se realizaron preguntas a los estudiantes como: ¿Por qué el agua del mar es salada?, ¿De dónde nacen los planetas?, ¿por qué los barcos no se hunden?, ¿Cómo se forma el petróleo?, ¿por qué los polos no se descongelan o por qué si?, ¿por qué el león es el rey de la selva?, ¿por qué la luna no se cae?, ¿por qué se extinguieron los dinosaurios?, ¿qué es extinción?, ¿por qué los animales no hablan y el hombre sí?, etc., con estas preguntas, se esperó que los estudiantes elaboraran otras más que surjan de su infinita curiosidad, con las cuales se contó también para determinar cuál es el tema a trabajar en el desarrollo de los talleres.

La actividad se realizó de la siguiente forma: cada pregunta ingeniosa que los jóvenes producían eran ubicados al interior de una bolsa, de donde se extraían 8 preguntas al azar; las cuales serán puestas a consideración de todo el grupo, con el ánimo de establecer un tema concreto.

A continuación se les asigno la tarea de consultar puedan acerca del tema propuesto, con el fin de iniciar los talleres con una mas amplia y contextualizada visión del tópico establecido.

TALLER 2: “HIPÓTESIS FANTÁSTICA”

Título: Hipótesis Fantástica

Logro: Desarrollar y ejercitar la imaginación por medio de hipótesis fantásticas.

Indicador: - Propone y da respuestas a sus hipótesis fantásticas.

Recursos: Cartel con la frase: ¿Qué pasaría si...? Cartel de sujetos, cartel con predicados (verbos, atributos), cartel con ejemplo.

Tiempo: 1 sesión de 45 a 55 minutos.

Pasos

1. Como previamente en una clase anterior se ha escogido el tema de ciencias a tratar, se procede a enseñar a los estudiantes, los carteles con los sujetos y predicados, que correspondan al tema.

Para efectos de explicar la actividad, se tiene un ejemplo provisional. Ejemplo: sujeto: “Bucaramanga”, predicado: “rodeado por el mar”.

¿Qué pasaría si Bucaramanga estuviera rodeado por el mar?

2. Al azar los chicos unirán sujetos y predicados que vean en los carteles.

3. Escribirán la respuesta a esas hipótesis fantásticas en modo de texto narrativo no muy extenso.

4. Repetirán la acción mínima 3 veces cambiando en cada uno de ellas los sujetos y el predicado.

5. Se le pide a los estudiantes que sean detallados en las descripciones.

6. Se hace una plenaria donde se exponen los trabajos y se habla de la experiencia.

Resumen:

- Calentamiento corporal
- Explicación del ejemplo.
- Formulación de las “hipótesis fantásticas”.
- Descripción de las hipótesis.
- Lectura de los textos en plenaria.

TALLER 3: “EL CUENTO DEL VIDEO”

Título: El cuento del video

Logro: Producir un texto escrito a partir de un audiovisual

Indicador: - Observa y analiza un video

- Escribe un texto a partir del análisis del video

Recursos: Lugar acondicionado con los elementos necesarios para la proyección del video, salón de clases.

Tiempo: 2 sesiones de 45 a 55 minutos

Pasos:

- Primera sesión

1. Proyección del video (con el tema de Ciencias definido) en este caso la temática definida son los tejidos el video “La Piel” (del Atlas del Cuerpo Humano).

2. Lectura crítica del video a partir de preguntas que todo el grupo proponga.
3. Comentarios y conclusiones.

- Segunda sesión

1. Se le entregará a cada estudiante una ficha con palabras relacionadas con el video.
2. Cada estudiante elaborará un escrito teniendo en cuenta la inclusión de estas palabras.
3. Se reunirán por parejas para leer los textos, después de intercambiadas serán devueltas a sus autores.
4. Ejercicio final de escucha, se elevan algunos estudiantes que leerán ante sus compañeros. Orientada e indicando a dichos estudiantes que en el momento de hablar tienen la responsabilidad de hacerse escuchar.

Resumen

- Proyección del video.
- Lectura crítica del video.
- Creación de los textos.
- Corrección de los escritos.

TALLER 4: “MI PRIMER LIBRETO”

Título: Mi primer libreto

Logros: - Reconocer las características del clima teatral

- Relacionar el saber científico con el saber teatral
- Adaptar un texto a la estructura de un guión teatral.

Indicadores: - Distingue las características del clima teatral y las ubica en un textos

- Integra aquello que sabe sobre el tema de los tejidos con el texto que modifica.
- Cambia la estructura de un cuento a guión teatral

Recursos: Texto narrativo, modelo temático de un guión teatral.

Tiempo: 5 sesiones de 45 a 55 minutos.

Nota: Si es necesario se realizarán otras sesiones hasta que el guión esté listo, de esta manera se dará paso al siguiente taller.

- **Pasos**

Primera sesión

- Contextualización y explicación al grupo sobre qué es el género dramático y los componentes del clima teatral.
- Representación de una escena de la obra de teatro infantil Historia de Animales, tomada del libro Juguetes de Salón, el teatro de los niños, editorial 3 culturas.
- Identificación de los componentes del clima teatral a partir de lo observado de la representación de la obra.

Componentes del Clima Teatral

- **Las situaciones:** sucesos que ocurren en la historia y cómo ocurren.
- **Los conflictos:** el general, que da la base a la creación del guión y las que se presentan en la escena y los encuentros entre los personajes.
- **Los personajes:** son los que viven los conflictos, cada uno debe tener una identidad (cliche del personaje).
- **Los parlamentos de los personajes:** lo que cada personaje dice dentro de la escena, los diálogos que se desarrollan.
- **El espacio:** en donde se debe tener en cuenta el real que es en el que se produce o imagina la acción real. Mientras que el espacio dramático es aquel en el que convencionalmente se produce la acción (desplazamiento y lugares).
- **El tiempo:** El tiempo que expresa la duración de la acción y el tiempo o época donde se desarrolla.
- **El argumento:** Es en definitiva lo que constituye la trama de la historia que nos representa la obra dramática.
- **Tema:** Es lo que la obra quiere decir.

En este punto es muy importante que se den las pautas sobre la forma en que se escribe un libreto. Hay que enfatizar que las instrucciones con respecto a acciones y desplazamientos generalmente se escriben en paréntesis y con letra destacada.

Los parlamentos deben escribirse antes del nombre del personaje que los dice y si se quiere hacer un parlamento sobre la escenografía, utilería o vestuario, se hace al comenzar la escena, con letra destacada, muchas veces dentro de paréntesis.

Segunda sesión

- Continuación con la identificación de los componentes del clima teatral vistos en la primera sesión.
 - Explicación de cómo se elabora un guión de teatro (muestra de un cartel con la súper estructura de un guión de teatro).
 - Lectura de un texto narrativo (cuento Caperucita Roja de Triunfo Arciniegas) en grupos de 5 personas.
 - Extracción de los personajes del texto.
-
- Nombres de los personajes de la historia.
 - Descripción de cada uno de los personajes (características físicas, sentimientos que manifiestan conductas, ademanes, gestos, etc.).
-
- Elaboración de las biografías de los personajes.

Nota: La recepción de los trabajos se hará en la tercera sesión.

Tercera sesión:

Laboratorio doble “identificación de tejidos animales y vegetales”.

- Los estudiantes traen al aula de clases los materiales necesarios para el desarrollo de los talleres: una semilla germinada, un ala de pollo, bisturí, toalla, entre otros.
- Se explicará poco a poco los tejidos animales y vegetales que se pueden identificar en la planta y el ala de pollo.

- Luego de desarrollado el ejercicio los estudiantes harán una comparación sobre lo encontrado en cuanto a funcionalidades de los tejidos y sus funcionalidades.
- Será sobre todo un espacio práctico en el que reforzarán lo aprendido teóricamente.

Nota: Los materiales se pedirán con 15 días aproximadamente de anticipación para efectos de germinación de las semillas.

(Los tejidos identificados se pueden revisar mejor en el anexo que se muestra a continuación de la propuesta).

Cuarta sesión

Realización de la historia.

- Los estudiantes cada uno con sus biografías construidas se reunirán en sus grupos y leerán sus trabajos.
- Deberán elegir las mejores biografías de los personajes, así por cada equipo de trabajo tendrán un grupo de biografías seleccionadas.
- Posteriormente construirán una historia teniendo en cuenta los personajes y sus biografías. Para esta historia tendrán en cuenta el tema trabajado en las clases de ciencias.

Quinta sesión

Construcción del guión.

Con la historia elaborada, los grupos de trabajo procederán a elaborar el guión, teniendo en cuenta la estructura explicada en sesiones anteriores.

TALLER 5: “MIL Y UN PERSONAJES”

Título: Mil y un personajes

Logro: Desarrollar la expresión para construir el personaje de una obra

Indicador: - Le da vida a un personaje de su propia invención y lo caracteriza con un cliché.

Recursos: Materiales que ellos traen al aula con los que creen que pueden interactuar para representar un personaje.

Tiempo: 2 sesiones de 45 a 55 minutos.

Primera sesión

- Se hace una representación con la que se les da algunos ejemplos a los estudiantes de cómo se crea un personaje y una historia.
- Se da un tiempo aproximado de 2 a 3 minutos para que preparen sus historias.
- Las representaciones dependen de los objetos relacionados por ellos mismos para interactuar.
- Se hacen las representaciones.
- Se hacen aclaraciones acerca del “cliche” del personaje como herramienta actoral.
- Las representaciones pueden ser en forma de mimos o bien pueden ser habladas.

Segunda sesión

- Se hace un trabajo de ambientación durante 5 minutos a manera de juego (el títere travieso), mientras los estudiantes caminan con agilidad alrededor del espacio escogido para el taller, en este juego se imaginarán que las partes de sus

cuerpos son halados por un hilo invisible y reaccionarán a la tensión producida (movimiento de brazos, rodillas, tobillos, cabeza, etc.).

- Se irán identificando lo que hace parte de un escenario y las formas de ubicarse en él.

Nota: Si es posible se realiza esta sesión en el teatro de la institución.

TALLER 6: “TE MAQUILLAS, TE VISTES Y ACTÚAS”

Titulo: Te maquillas, te vistes y actúas

Logros: - Reconocer en el otro las múltiples formas de expresión-

- Comprender la importancia de la escenografía y del vestuario

Para una puesta es escena.

Indicadores: - Manifiesta diferentes formas de expresión a través de

gestos

- Construye la escenografía y la propuesta de vestuario para la

Puesta en escena.

Recursos: Neceser de maquillaje, hoja plancha, cartulinas, colores, colbón, cintas, vinilos, tijeras, papeles de diferentes colores y texturas, bolsos de distintos materiales (plásticos, yute, fique, tela, papel), espejos, etc.

Tiempo: 3 sesiones cada una con una duración de 45 a 55 minutos.

Primera sesión

- Se organizan los estudiantes en pequeños grupos de 3 personas.

- Cada uno tiene una hoja de papel (plancha) con la que luego se cubre el rostro.
- Después sube y vuelve a bajar suavemente la hoja mostrando así su rostro durante un breve instante.
- Estas acciones se realizan por turnos, permitiendo que los otros dos compañeros tengan oportunidad de ver los gestos.
- Mientras que el chico tiene el rostro cubierto él debe pensar en una mueca distinta, para cada vez que descubra su rostro.
- De ese modo se procede hasta que se agoten los gestos.
- Luego el animador del taller enuncia una serie de órdenes que los estudiantes de cada grupo traducirán en expresiones de sus rostros, como en el juego (el rey manda).
- Ejemplo de órdenes:
El rey manda a estar:

- Tristes.
- Neutros.
- Alegres.
- Mal humorado.
- Tímidos.
- Farsantes.
- Asustados.
- Adoloridos.
- Amorosos.
- Luego por medio del maquillaje, se acentúan las expresiones encontradas, para esto se utilizarán entonces, pinturas para el rostro cuyos colores son: rojo, gris, azul, verde, blanco, negro, café.

También se pueden usar lápices de ojos y labios de colores castaño, rojo, blanco, negro.

- Hay que pensar también en los productos desmaquilladores para el final de la actividad como: vaselina, aceites naturales, cremas.

Nota: Todos estos elementos de maquillaje, son reunidos y colocados en un “rincón de maquillaje”, para ser utilizados cada vez que se hagan ensayos generales de la obra.

Resumen

- Formar grupos de trabajo.
- Cubrirse los rostros, pensar en una mueca y descubrirse el rostro.
- Juego el rey manda.
- Maquillaje – acentuar los gestos.

Segunda sesión

- Con anterioridad se les pide a los estudiantes que lleven al aula los materiales necesarios para la construcción de la escenografía.
- Se lee con atención cada una de las escenas del guión y se especifica qué objetos se van a crear. Ejemplo: un árbol, un cartel, una puerta falsa, etc.
- Los objetos como mesas, floreros, teléfonos, no necesitan crearse pues los estudiantes podrían llevarlos al aula o en la institución se consiguen (utilería).
- Para el trabajo en la elaboración de la escenografía se distribuirán las funciones, con el objetivo de organizar y de ganar tiempo.
- La distribución se hace por grupos de 5 personas.

- El trabajo se realizará en el aula de clases, esto por cuestiones de organización interna de la institución educativa.

Resumen

- Leer el guión por escenas.
- Escoger los objetos que se van a realizar.
- Designación de funciones por grupos de los objetos.
- Realización del material.

Tercera sesión

- Teniendo en cuenta las especificaciones del guión teatral y de acuerdo al tema.
- Se formula una propuesta de vestuario que llene las expectativas del grupo y que a la vez respete la identidad de la obra.
- De forma individual los estudiantes realizan la descripción del posible vestuario que deberían llevar los personajes de la obra.
- Estos son puestos en consideración por todo el grupo de estudiantes.
- Determinar qué propuesta es la más viable de realizar.
- Puesta en marcha de la confección, elaboración o recolección de los materiales que conformarán “El Roperó” de la obra.

Nota: La propuesta de vestuario es pensada para efectos de economizar el presupuesto de la obra, debido a que se tiene en cuenta las posibilidades, recursos económicos con los que cuentan los estudiantes.

Resumen:

- Formular la propuesta de vestuario.
- Escoger una.

- Confeccionarla, crearla o recolectarla.

TALLER 7: “EL MONTAJE, MI MONTAJE, ¡NUESTRO MONTAJE!

Título: El montaje, mi montaje, nuestro montaje.

Logro: Elaborar el montaje de la obra a partir de la integración de los elementos del clima teatral.

Indicador: - Participa en el desarrollo de la puesta en escena.

Para el desarrollo de este taller se toma el guión que ya está elaborado por los estudiantes a partir de un texto o una idea global preconcebida de un lema de ciencias.

Recurso: Libreto, escenografía, utilería, escenario.

Tiempo: 5 sesiones no realizadas el mismo día. La primera con duración de dos horas y uno o dos días de descanso entre ellas. El resto, es decir, las tres sesiones siguientes cada uno con duración de 45 a 55 minutos con 5 días de intermedio (aquí se les pedirá a los chicos que aprovechen al máximo el tiempo libre en que están juntas para ultimar detalles del montaje (ensayos).

Primera sesión

- Asignación de responsabilidades entre los integrantes del grupo (director, escenógrafo, utileros), vestuaristas, maquilladores.
- Improvisación de la obra (para esta presentación es fundamental que los papeles estén ya asignados y que los jóvenes actores manejen los parlamentos y tengan idea de las acciones que van a realizar).

- Puesta en común con interrogantes, comentarios y propuestas para los grupos sobre el montaje.
- Elaboración de una maqueta con la escenografía de la obra.

Segunda sesión

- Improvisación de la obra para ajustar algunos cambios, modificaciones o para agregar algo a las representaciones.
- Ese proceso se realiza, escena por escena, actor por actor.
- Ensayos previos (ensayos y salidas de escena).
- Ensayos generales (montaje completo).
- Presentación final de la obra.
- Evaluación del trabajo y sistematización de la experiencia: la evaluación será desde un punto de vista cualitativo de la siguiente forma: autoevaluación, ¿cómo fue mi desempeño individual durante todo el trabajo de los talleres? Y coevaluación, ¿de qué forma contribuyó el trabajo colectivo del grupo para la realización de la propuesta?

Nota: es importante ser flexible en el tiempo que se tome para realizar este taller y si es preciso tomar más tiempo se hará.

4.3.3 Implementación del plan de acción. En el momento de describir y analizar cada taller se constituyeron categorías de análisis, categorías axiales y subcategorías de tal manera que se organizó la información y se hizo posible la interpretación de los resultados.

Estas categorías de análisis se muestran a continuación.

Cuadro matriz de categorías

C. ANALISIS	C. AXIAL	SUBCATEGORIAS
La hipótesis fantástica en la construcción de la ciencia. (talleres 1,2 y 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogar al mundo para construir saber. • -Leer y proponer el mundo. Despertar de la creatividad. 	
<p>Leer y escribir para transformar e interpretar contextos (talleres 4 y 5)</p> <p>El guión teatral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leo interpreto y escribo para expresar. - El trabajo en equipo: una construcción de acuerdos. - Del saber científico al saber literario 	
El montaje de la obra (talleres 6 y 7)	<ul style="list-style-type: none"> - Al escenario con alegría expresión y comunicación Interacción de saberes científicos y literarios 	<p>Interacción</p> <p>Expresión corporal</p> <p>la escucha</p>

Proceso descriptivo de las categorías obtenidas en el Plan de acción

TALLERES 1, 2 Y 3: LAS HIPOTESIS FANTASTICAS EN LA CONSTRUCCION DE LA CIENCIA

- **Interrogar el mundo para construir saber.**
- **Leer y proponer el mundo**
- **Despertar de la creatividad**

Teniendo en cuenta el propósito con el cual fueron diseñados los tres primeros talleres: sensibilización de los estudiantes, despertar de su creatividad y capacidad de interpretación de textos, surge a modo de categoría de análisis: **Hipótesis**

fantástica en la construcción de la ciencia, como categoría axial: interrogar el mundo para construir saber, leer y proponer el mundo, despertar de la creatividad.

Ahora bien, estas categorías se sustentan a través del diario de campo:

Miércoles 30 de Marzo de 2005

“... Teniendo en cuenta que en el área de ciencias el tema con el cual están comenzando, son los tejidos, se les preguntó y se dialogó con los estudiantes en cuanto a sus conocimientos previos sobre el tema, así mismo, cada joven tuvo que escribir una pregunta que tal vez haya estado en sus mentes y que no haya podido resolver de acuerdo con el tema, valga la aclaración. Si no era así, de todos modos se les indujo a crear hipótesis fantásticas colocándoles ejemplos de preguntas tales como: ¿por qué el sol no se cae?, o ¿Por qué brillan las estrellas?, entre otros, pero tomando siempre como referencia el tema de los tejidos. Cada estudiante hizo su pregunta que fue leída ante sus compañeros eligiendo entre ellos las que parecían más interesantes o más fantásticas. Al final quedó formulada la siguiente pregunta: ¿por qué la piel se estira?. Con la cual se les propuso a los estudiantes una consulta sobre la pregunta planteada para trabajar el tema en la clase siguiente.

Las preguntas a las que se refiere el diario de campo que a su vez sustentaron a la categoría de análisis son:

“¿Que son los tejidos?”, otro estudiante preguntó “¿Por qué al quemarme todo el cuerpo lo único que se descaspa es la espalda?”, “¿De qué tamaño son los tejidos?”, “¿Por qué uno tiene tejidos y no otra cosa?”, “¿Por qué la piel se estira?”... etc.

Categoría axial: Despertar de la creatividad se sustenta con las hipótesis fantásticas escritas por los estudiantes:

“¿Qué pasaría si las mujeres se estiran mucho?, tuviéramos grandes capacidades para estirarnos, podríamos subir edificios, podríamos dormir como murciélagos. ¿Qué pasaría si los hombres tuviéramos escamas?, podríamos viajar a grandes velocidades, podríamos respirar y vivir en el mar”, “¿Qué pasaría si Bucaramanga estuviera rodeada por el mar?, todos los de Bucaramanga serían costeños y les tocaría comer todos los días pescados y cocos en la casa o también en la playa y nos tocaría bañarnos en el mar”.

Estos planteamientos hicieron que los estudiantes de 703 desearan saber respuestas a sus fantásticas preguntas e **interrogar el mundo para construir saber.**

- la categoría el video medio didáctico en el aprendizaje se sustenta a través de lo que se registró en el diario de campo a partir del video presentado a los estudiantes de 703 del colegio INEM, el día jueves 7 de abril de 2005.

Al inicio los estudiantes se mostraron muy inquietos, porque la actividad se realizaba en un salón que para ellos era diferente; el ruido excesivo no permitía que se diera inicio a la proyección del video.. Durante los 25 minutos que duró el video los estudiantes estuvieron atentos, aunque se entiende, que todo aquello les parecía “chistoso”, o raro lo comentaban, fenómeno que desencadenaba un desorden moderado.

Al finalizar se dio un espacio para que ellos comentaran, lo que mas les impactó del video, a esto unos dijeron que la parte donde se muestra la degeneración progresiva de la piel, a causa de la edad y de los nocivos rayos ultravioletas que se presentan por las prolongadas horas de exposición al sol”, otros decían “lo más importante es cuando el cuerpo transpira para equilibrar la temperatura del organismo”.

Leer y proponer el mundo, es la subcategoría que se plantea para esta primera categoría de análisis, así pues; la forma de darle validez es por medio de los escritos que los estudiantes elaboraron en el taller de inducción, hipótesis fantásticas y el cuento del video, todo con el objetivo de prepararse para la producción del libreto teatral.

TALLERES 4 y 5: LEER Y ESCRIBIR PARA TRASFORMAR E INTERPRETAR CONTEXTOS

- **Leo interpreto y escribo**
- **Escribo para expresar**

Esta segunda categoría enmarcado desde el segundo bloque temático describe la manera como los estudiantes leen y escriben textos y sobre todo el factor expresivo (mímicas, vocalización, personificación, entre otros). Así pues lo que revelaron estas producciones apoyaron el presente trabajo de investigación. Por consiguiente, como primer paso para construir su propio guión lo primero que hicieron fue inventar la biografía de los personajes (tomados del cuento caperucita roja de Triunfo Arciniegas).

Nota: los personajes son los mismos y las biografías cada estudiante las recreó. Ejemplo de ello fueron los siguientes textos:

- “Caperucita roja nació en mayo 22 del año 1950, se hizo famosa con el cuento de caperucita roja, era muy bonita, hasta que se volvió con mucha plata y se las picaba de mucho ...”
- “El lobo: vive en el bosque de la mesa de los santos, tiene 20 años y está enamorado de caperucita roja”.

“Mamá de caperucita María Antonia Ramírez, 33 años, sus padres Marcos y Carolina. Estudio en el colegio la merced. Trabajo de periodista en el noticiero de caracol, vive en altos de Ruitoque, tiene una finca en Lebrija...” (Evidencia carpeta 3 y 4). Estas entre muchas fueron las primeras versiones, a cerca de las biografías de los personajes del cuento que posteriormente mejoraron.

El trabajo en equipo: una construcción de acuerdos, Por otra parte y bajo los sustentos de los testimonios de los estudiantes se encuentra que reunidos por grupos de trabajo, con cierta dificultad asumen responsabilidades, hacen aportes y acuerdos pero suelen dispersarse en algunos momentos. Otros grupos manifestaron inconformidad porque todos no aportan en la creación del guión, por otro lado, los demás participantes pueden concluir con más satisfacción su trabajo, gracias a los acuerdos a los que llegan, para recrear los actos de un personaje inmerso en una historia.

EL GUION TEATRAL. DEL SABER CIENTIFICO AL SABER LITERARIO.

En esta última categoría los estudiantes confrontan sus saberes para hacer sus construcciones con la intención de utilizar un saber científico y darlo a conocer mediante un saber literario.

Así mismo, ponen en juego sus capacidades: de relacionar coherentemente sus ideas para transcribirlas en el papel. En consecuencia un segundo paso después de haber realizado las respectivas biografías, fue el de iniciar con la construcción del guión teatral. Es de aclarar que el inicio el trabajo presentó algunas dificultades. (véase diario de campo realización talleres 4 y 5), en primer lugar, el trabajo en equipo no les permitía acordar sucesos de sus guiones y en segundo lugar, el hecho de trasponer lo aprendido en ciencias al guión les resultaba poco usual, en otras palabras, lo complejo fue que pusieran en el guión lo aprendido en la clase de ciencias naturales e este caso los tejidos, fue aquí donde se hizo lento el proceso, sin embargo, después de iniciado su relato y haber mejorado sus

relaciones, sus ideas y palabras fluyeron, la imaginación fue más allá de lo normal, la creatividad comenzaba a aflorar. Cuenta de ello están algunos apartes de los guiones realizados:

“Caperucita la del Churro”

Había una vez una niña que vivía con su mamá y su papá. Ella tenía un puesto de churros en el estudio y llevaba con ella un conejo de mascota que los abuelos le habían regalado. Un día salió el conejo muy contento a traerle unas cosas a la tienda que necesitaba Caperucita para hacer sus churros. Iba tan de prisa que no miró a lado y lado de la calle...

“Caperucita y sus amigos”

“Había una vez una niña llamada Petronila Gallejo Hierbabuena, su mamá se llama María Hierbabuena y su padre Supertino Gallego; Petronila era más conocida como Caperucita Roja, nació en Francia en 1989, vivía cerca de un bosque de Paris y como toda niña normal estudiaba para cuando grande ser doctora. Al pasar de los tiempos....

Un aparte del guión en el que se transformó este cuento dice:

“Medico: que paso aquí yo soy medico en que puedo colaborar déjenme ver

Amigo de caperucita: no me fije y lastime su pierna

Medico: le ha dañado los tejidos que cubren y protegen su pierna derecha principalmente el tejido protector y muscular porque las ruedas de la moto arrollaron su patita...”

También se encontraron otros cuentos con títulos tales como Caperucita en el parque de diversiones, “Caperucita Roja y el lobo”...

El cierre de esta etapa de construcción culminó en el momento en que cada grupo conformado con su cuento escrito reconstruye su guión teatral pensando en su representación ante un público.

TALLERES 6 Y 7: EL MONTAJE DE LA OBRA

- **Al escenario con alegría, expresión y comunicación**
- **Interacción**
- **Expresión corporal**
- **La escucha**

Estas categorías corresponden a los dos últimos talleres del plan de acción cuyo propósito se orientó a la realización y expresión de lo aprendido en los talleres y sesiones anteriores. Las cuales se sustentan a través de las notas del diario de campo:

“Miércoles 1 de Junio de 2005, para hoy se planearon las presentaciones de los grupos 1 y 2; se adecuó el salón de la mejor manera posible; los estudiantes llevaron al aula, los elementos necesarios para crear una escenografía, para lo cual usaron cosas de su entorno “...” cada grupo recordó lo aprendido en el taller de maquillaje y asignó a un miembro del grupo para que se encargara de maquillar a los demás estudiantes de su equipo, es importante decir, que ellos no tenían un maquillaje profesional; pero aún así, lograron poner en práctica lo aprendido con buenos resultados.

Viernes 13 de mayo de 2005.

El taller referente a “te maquillas, te vistes y actúas”, está enfocada a la construcción de un personaje teniendo en cuenta el maquillaje, su vestuario y el manejo en escenario”.

...”los estudiantes son muy expresivos, el problema es que no hacen las cosas en el momento indicado, esa expresividad se ha venido consiguiendo con el desarrollo de la propuesta es algo en lo que salen con cosas nuevas y provechosas”.

Miércoles 25 de Mayo

... “salimos del salón de clases, rumbo a la cancha, puesto que necesitábamos un espacio más amplio para trabajar, el grupo número dos debía ensayar las posturas de cada actor y el rodaje del texto; los estudiantes mostraron total disposición y gusto por su obra”.

Categoría axial: La expresión corporal: Con la realización de los dos últimos talleres se pudo observar un cambio notorio en la forma como los estudiantes solían expresarse corporal y oralmente ante un público, pues como lo sustenta la problemática específica, este fue uno de los factores que influyó en la construcción de la propuesta.

Los estudiantes poco a poco perdieron el temor, se creó un círculo de confianza entre compañeros y lo único que importó fue participar y hacer lo mejor posible.

Lo anterior se sustenta bajo la observación de cada una de las obras de teatro presentadas, los escenarios montados fueron creativos y vestuario muy recursivo. Además de las observaciones, el diario de campo también sirve de sustento para decir que los estudiantes con su mejor esfuerzo comenzaron a descubrirse talentos poco potenciados .

Viernes 3 de junio

Presentación de la obra de teatro “Caperucita la del churro” los

Estudiantes en momentos previos,...tengo como nervios, que tal se Me olvide todo, Dios mío... (Caminan de un lado para otro)

Anuncian su presentación y los estudiantes metidos en un personaje construido por ellos mismos logran expresarse, al comienzo con nervios, posteriormente y después de ver que su público los atiende lo hacen con mucha seguridad. Esta entre otras presentaciones reflejaron resultados positivos de lo propuesto.

La escucha

Esta categoría axial se sustenta bajo los mismos documentos anteriores pues subyace de la misma información.

Desde el punto de vista de la escucha los estudiantes interesados en visualizar y saber de que se trata la obra de sus compañeros, colocaron sus ojos y oídos a cada uno de los movimientos y palabras de la obra, se reflejo que la escucha tiene que ver en gran parte con el que quiere hacerse escuchar.

Después de cada una de las presentaciones, el público evaluaba la obra:

- “Muy chévere, a mi me gusto porque su vestuario fue el Adecuado”
- “Me pareció que lo hicieron bien”, solo que les faltó problematizar un poco mas la trama y hablar acerca de los tejidos”
- “Muy bien por su escenografía, fue la adecuada”

Estos entre otros fueron los comentarios que permiten decir que los estudiantes prestaron atención a sus compañeros, además con propiedad dicen que faltó o que está por mejorar, en pocas palabras adquirieron, conceptos del género dramático que les permitió autoevaluarse y evaluar el trabajo realizado.

Interpretación de los resultados obtenidos a partir del desarrollo del plan de acción.

Una mente que recurre a la fantasía para “crear” nuevas posibilidades de entender el mundo”, es decir los fenómenos o situaciones que ocurren a su alrededor es una mente viva.

De esta manera, puede catalogarse a los estudiantes de 703 que hicieron uso de su ser creativo, en tanto, ser promotor de la creación de hipótesis, ya que a través de estas, ellos lograron aclarar dudas acerca de lo que desconocían sobre el tema de los tejidos; algunos de los ejercicios del fantasear son:

.. “¿Por qué la piel se estira?”, “¿De qué tamaño pueden llegar a ser los tejidos?”, “¿Por qué uno tiene tejidos y no tiene otra cosa como escamas?”. Entre otras.

Desde luego la actividad creativa no solo tuvo sustento en el tema de los tejidos, pues la idea era despertar en los jóvenes de 703 el ánimo de crear, proponer nuevas formas de ver las situaciones; e incluso la forma de verse a ellos mismos.

Por esta razón, también surgieron planteamientos que se relacionaron con múltiples aspectos de la vida del hombre...” ¿Por qué el sol no se cae?”, “¿Por qué brillan las estrellas?”, o por ejemplo: “¿Qué pasaría si Bucaramanga estuviera rodeada por el mar?” cuya respuesta fue... “todos los de Bucaramanga serían costeros y les tocaría comer todos los días pescado, vivirían en la playa y les tocaría bañarse en el mar”.

Ahora bien, lo anterior visto desde “la Gramática de la Fantasía” del autor Gianni Rodari, estarían sustentados por los siguientes palabras...”la mente es una sola, su creatividad tiene que ser cultivada en todas las direcciones”. En este sentido, los estudiantes de 703 del Colegio INEM de Bucaramanga, se enfrentaron a una

realidad diferente, cuando entendieron que para construir saber; también era posible hacer uso del pensar creativo como recurso en un proceso de aprendizaje.

En efecto, se reafirma lo expresado por Rodari³⁶ cuando propone la creatividad como un accionar que se debe cultivar; entendiendo cultivar como un acto a futuro, es decir, el sujeto, en este caso el estudiante, ejercita su mente creativa y fantasea para proponer un saber; el cual se incorporará a su esquema cognitivo y se entrelazará con los otros conceptos o saberes que posee.

Entonces, el sembrar y luego dirigir en muchas direcciones, se refiere a entender que la creatividad y la fantasía no son acciones referidas al arte en sus múltiples manifestaciones como normalmente se entiende, si no que cualquier saber puede ser mediano por la creatividad o pensamiento divergente, como objetivo que propone la capacidad de romper con sus esquemas de experiencia.

En este orden de ideas se puede decir que no debe existir “ninguna jerarquía de materias”³⁷, en tanto prelación de otras que se consideran como más “dignas”. Esto mismo es lo que sucede con la enseñanza de las ciencias naturales en las instituciones educativas y en especial en el colegio INEM y siendo mas específicos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo con los estudiantes de 703 de dicha institución ; donde la ciencia es abordada como una cátedra magistral.

Hasta aquí se han descrito una serie de aspectos que se refieren a los procesos cognitivos del estudiante, los cuales, él activa en la medida en que se motiva para hacerlo.

³⁶ RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía Pág. 200

³⁷ Ibidim, pg. 204.

Ahora bien, el centrarse en el hecho de construir un saber, sin duda es necesario recurrir a la interdisciplinariedad sobre todo cuando los propósitos del proyecto y más aún de la enseñanza contemporánea los constituye como objetivos principales, por lo tanto, desde el rol de investigadoras es vital desarrollar una “ojo interdisciplinario” pues como bien es sabido si a investigar se aprende investigando, a jugar jugando... a interdisciplinar ínter disciplinando, y aunque como ya se expresó en algunos apartes del marco teórico, es un concepto al intentar definirlo, pero arte en querer construirlo (marco teórico página 3), lo que se quiere mostrar aquí es que desde el mero hecho de comenzar con utilizar la creatividad como se puede ver en los primeros talleres ya se está dando el primer paso para construir el arte de interdisciplinar.

Después de que los estudiantes hicieron planteamientos del tema sobre el cual se estaba trabajando: (los tejidos), se llevó al aula un video, estrategia cuya finalidad estaba enfocado en dos direcciones : aclarar conceptos y dar respuesta a las hipótesis que los estudiantes habían formulando.

A medida que el video se proyectaba surgían actitudes de asombro y se escuchaban comentarios tales como “ o sea que por eso uno se tiene que echar crema para no quemarse” “a mi me salieron unas pecas” “mi nona tiene arrugas” , “profe eso es por que le dio mucho sol cuando era joven” , “ no sea bobo , es por que tiene viejos los tejidos no ve ahí dicen”...

Es evidente que el video como mediador entre los supuestos, y los conceptos reales , es complementario y de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la importancia de formular conjeturas previas no solo es un hecho creativo , sino que son el punto de partida para la solución de ellos mismos, en efecto, “Es necesario saber interrogar a la naturaleza para establecer si ella se comporta como

previamente se ha determinado que lo hace , apoyándose en buenas razones”³⁸.

Así pues el estudiante que respondió sus hipótesis , primero se interrogó sobre lo que observó de la naturaleza, es decir, de su naturaleza humana y luego estableció relaciones con lo que observo en el video. En suma los estudiantes pudieron realizar la lectura de una situación que interpretada les permitió proponer soluciones a tales hipótesis, haciendo un primer intento por adquirir un nivel propositivo dentro de su competencia comunicativa.

Proponer para el estudiante resulta difícil cuando se le pide que lo haga sin saber para qué propondrá o por qué lo hará, esta hallazgo permite decir que adquirir un nivel propositivo significa iniciar en la construcción de un saber, pues en este caso los estudiantes se preguntan a cerca de sus dudas, consultan en diferentes medios relacionan o proponen bien sea para salir de la duda o para ahondar en la búsqueda de respuestas, estas respuesta que relacionadas se convierten en formas de actuar y crear el mundo que los rodea ¿ y qué significa relacionar? Cabe traer de nuevo la interdisciplinariedad para responder a esta pregunta como la capacidad de relacionar los saberes y saber hacerlo en determinado contexto para llegar así a consolidar la competencia comunicativa, como otro de los propósitos fundamentales de la presente investigación.

Leer y escribir para transformar e interpretar contextos.

¿Leer o escribir cual es la cuestión? Duda percibida en los estudiantes que iniciaron el proceso con un concepto de la lectura y escritura sumidos a la codificación o decodificación de signos; es decir, ellos entendían leer como el hecho de hacer pausas según los signos de puntuación y escribir como tener bonita letra y no cometer errores ortográficos.

³⁸ Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental . ed. Magisterio. Pág. 91.

Al inicio de la puesta en marcha del plan de acción se propuso a los estudiantes: “bueno chicos desde hoy iniciamos un camino que va a estar lleno de emociones, en donde al final todos vamos a construir nuevos saberes; para esto nos vamos a apoyar en la lectura y la escritura de muchos textos que serán del agrado de todos”... (diario de campo evidencia). No hay duda que para los educandos de 703 lo que escucharon los hizo reaccionar, pues inmediatamente sus gestos, palabras y actitudes reflejaron el poco gusto por la lectura y la escritura “no me gusta escribir”, “que pereza leer” en otras palabras no están motivados y por eso no encuentran gusto por esta competencia.

En este sentido, la tarea estaba por hacer, se tenía que crear un espacio en donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de crear sus textos bajo la perspectiva pedagógica de construcción de significado “es claro que así se está entendiendo el lenguaje en términos de significación y comunicación en tanto actuaciones y acuerdos socialmente preestablecidos y no solo a las reglas gramaticales que tanto alejan al estudiante del acto lecto-escritor. Bajo esta perspectiva se podía decir que los estudiantes de 703 ya estaban listos para leer, interpretar y producir textos pero la realidad era que aún faltaba proponer un nuevo concepto (nuevo para ellos) de lo que era leer y escribir; por lo tanto, se hizo la traducción de estos conceptos hacia ellos “leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc. Y un texto como el soporte portador de un significado desde una perspectiva cultural”³⁹. En este sentido, el acto de leer se enfocó a un proceso que antecede a su complemento el acto de escribir y que va más allá de la búsqueda de un significado; por que se pretendía ubicar al joven en un contexto histórico y cultural.

³⁹ Ibidem Pág. 48.

Así pues, se señaló la importancia de leer el mundo , las situaciones, los gestos de los otros , las acciones y los contextos donde su vida se desenvolvía ... “caperucita roja nació en Mayo 22 del año 1950 hasta que se volvió con mucha plata y se las picaba de mucho”... etc. (ver evidencias) los estudiantes, manejaron un lenguaje coloquial; pues esa es la forma en que ellos se expresan todos los días. Partieron de un texto base; y se apoyaron en lo que es su contexto; en ellos , en los otros, en las acciones mas familiares en su cotidianidad. Hicieron una lectura de sus posibles (estratos socio- económicos- religiones - costumbres- etnias, etc.)

Partiendo de lo anterior, se puede concebir la lectura como un proceso de comprensión, es decir, construcción de representaciones mentales coherentes de lo que se lee ⁴⁰ , bajo este postulado de que la lectura tenga como finalidad la comprensión de un texto, se debe estar en el camino de pensar en un código que se enseñe en mundos significativos, puesto que se trata de enseñar a comprender. En este sentido el proceso de lectura como el de escritura podría dejarse de ver como una acción descontextualizada para incluirse en marcos significativos.

En esta orientación se presentó el concepto de significación a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes , socio – culturales y programáticos que determina que el acto de escribir es producir el mundo” ⁴¹.

Ahora bien, es necesario considerar al estudiante como un sujeto activo que permanentemente formula y pone a prueba hipótesis sobre el mundo que lo rodea,

⁴⁰Cuadernos de educación 1. Leer y escribir un enfoque comunicativo y constructivista 13, 14, 15

⁴¹ Ibidem Pág. 48.

hay que aceptar que hace lo mismo en relación con la lengua escrita ya que se presenta en su vida cotidiana.

Es claro que desde esta perspectiva los estudiantes de 703 sintieron mucha más libertad para escribir lo que imaginaban, sus sentimientos y de forma creativa elaboraron sus textos (hipótesis, autobiografías, biografías de personajes irreales, cuentos y guiones teatrales).

Respecto al trabajo en equipo, se puede decir que lograr que los estudiantes se ocuparan fue todo un proceso, ya que en los grupos siempre querían figurar unos más que otros, es decir, pretendían que las ideas de unos pocos o incluso de una sola persona fueran la base de los trabajos, pero, con el paso del tiempo y del hacer las actividades, el clima de los grupos mejoró, lo que permitió desarrollar y fomentar destrezas y habilidades orales y despertar actitudes y valores positivos con respecto a la comunicación en general.

La meta era lograr que en el grupo se establecieran acuerdos para interactuar asertivamente y tener éxito, en consecuencia del propósito inicial; por lo tanto, no solo estamos ante un saber "común" cuando los participantes concuerdan en algunas opiniones, se le llama común a un saber que funda acuerdos y significados, que los participantes, en este caso los chicos de 703 aceptaron como saber válido y que por lo tanto actuaron conforme a esa disposición nueva del saber común acordado.

Un saber, un acto comunicativo fundado sobre la base de acuerdos para que sea válido requiere que exista una relación ínter subjetiva vinculante; es decir, un reconocimiento de un "tú y de un yo" ínter subjetivo, que lleve

a los miembros del grupo a construir desde ellos mismos, pero en acuerdo con las experiencias de mundo de los otros.⁴²

En efecto, cada equipo de trabajo en algún momento del proceso tuvo que encontrar el punto de acuerdo para poder llevar a cabo la producción y ejecución de todas las actividades que se programaron en equipo.

EL GUIÓN TEATRAL: Del saber científico al saber teatral.

Hasta aquí ya se habían dado pasos importantes que permitieron conjugar los saberes científicos y los literarios principalmente, pero a estos se articularon también otros saberes, como la ética, en lo que respecta a los comportamientos de los estudiantes; la educación física desde la expresión corporal, entre otras que se hallaron implícitamente pero que no se tocaron a fondo. (véase anexo)

Entre esos pasos tan importantes estuvieron en primer lugar, la apertura de espacios interactivos que permitieron conocer el potencial del estudiante y en segundo, lugar a medida que los estudiantes participaron de dichos espacios comenzaron a conjugar tanto saberes científicos como saberes literarios.

Las preguntas que surgen son: si lo hicieron, cómo lo hicieron, antes de interpretar estas situaciones y momentos de los estudiantes cabe mencionar que en un primer momento cuando se les dijo que para construir sus guiones debían tener en cuenta lo visto en ciencias, los estudiantes “arrugaron” la frente y dijeron: “profe cómo así yo no entiendo”, “eso no se puede relacionar”, es posible inferir que se encontraban por primera vez en esta situación y como lo expresa la teoría de la interdisciplinariedad expuesta por Luz Marina Nieto Caraveo, profesora investigadora de la UASLP, como primera medida está el concepto de interdisciplinariedad como la “interacción entre una o más disciplinas” que da

⁴²Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos Madrid cátedra, 1984

como resultado una “intercomunicación y un enriquecimiento recíproco”⁴³; con lo anterior no se pretende que las ciencias se sumen , sino que se lleve a cabo una transformación de los enfoques con los que se abordan un objeto de estudio de la ciencia. También es de anotar que la interdisciplinariedad no busca hacer que se desaparezcan las ciencias por separado, sino por el contrario “la existencia de estas es una condición previa para aquella”⁴⁴

El montaje de la obra

El taller referido a “ te maquillas , te vistes, actúas” causó impacto en los estudiantes , pues se pudo observar que son participativos cuando se trata de interpretar con las diferentes elementos del contexto y con sus mismos compañeros; es interesante observar en los jóvenes su potencial para crear y recrear un texto, un personaje , una situación y en últimas un aprendizaje , son curiosos , habladores y sobre todo novedosos a la hora de manifestar lo que quieren , es evidente que esa inquietud de los estudiantes se presentó frecuentemente cuando tuvieron la posibilidad de manipular objetos u otras herramientas no usuales en la clase , se puede ver entonces el deseo por querer demostrar parte de su ingeniería para expresarse y decirle al otro mediante este acto sus pensamientos , su personalidad su sentir.

Desde esta perspectiva se puede ver que desde la teoría de la acción comunicativa , como se asocian los mundos el objetivo , el subjetivo y el social.

... la acción , comunicativa asume al lenguaje como medio de entendimiento , desde el cual hablantes y oyentes se refieren simultáneamente y desde sus contextos mundo vitales compartidos a algo en el mundo objetivo , a fin

⁴³NIETO, Caraveo. L M (1991). Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales cuadrante N° 5-6 (Nueva Época), ENE-ago 1991, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, UASLP, México.

⁴⁴Ibid. P 2

de negociar definiciones comunes de la situación que puedan ser compartidas por todos, en lingüística es el mecanismo de coordinación de la acción pero no sustituye a la acción en cuanto total.⁴⁵

Los estudiantes poco a poco descubren la posibilidad de ser en la medida en que dan rienda suelta a su imaginación y se ayudan de los elementos que tiene en el medio “ como me veo” se preguntan niños y niñas maquillándose utilizando un vestuario poco común , en su contexto escolar, sonríen, sienten que no son ellos mismos , mientras otros , su timidez y tal vez el miedo a la burla no les deja aflorar sus capacidades. “ no profe yo no hago eso, me da mucha pena, y no lo hace , pero si le colaboran a sus compañeros , son actitudes evidentes en este tipo de actividades.

Aquí cabe señalar que se desarrolla un concepto de acción dramatúrgica, pues según Habermas “es lo que alude a una interacción social en que los participantes se esforzaron por comunicar a otros su situación interior , lo esencial radica en tratar de expresar el mundo subjetivo”.⁴⁶

Por otra parte, a la hora de enfrentarse al público (sus mismos compañeros y profesores) aparentemente con mas preparación y con mas seguridad el factor emocional influyó en ese deseo de expresar algo, similar a lo que sucede en determinados momentos de la vida cotidiana. En la realización del último taller “el montaje, mi montaje ¡nuestro montaje! fueron sesiones donde los estudiantes avanzaron en, “la estrategia de asumir un rol”⁴⁷

No es nada fácil, Habermas expresa que esto tiene que ver con la individuación del ser, donde ese asumir roles lleva a la socialización

⁴⁵Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos Madrid cátedra, 1984

⁴⁶ Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos Madrid cátedra, 1984 Pág. 485-486

⁴⁷ Jurgen Habermas : citado por Carlos Arturo Gaitan Riveros – acción comunicativa y formación . teoría de la acción comunicativa Pág. 24.

donde se reafirma esa individualización y lo hace ser social; en efecto, los estudiantes manifestaron su pretensión de ser otro “¿oiga mire , será que así quedo como un lobo malo?” Acentuando de alguna manera los rasgos de ese otro con esa misma pretensión de hacer parecer real el rol que asume (tomado del modelo de comunicación lingüística).

Luego de reflexionar un poco sobre el sentido del manejo de tales habilidades cabe analizar el papel de la competencia , si se llega o no a ser competente desde el punto de vista tanto comunicativo como interdisciplinario , aspectos fundamentales de la propuesta.

“Creo que este papel sirve para hacer la cárcel del lobo” “yo me hago un disfraz de cartón , que quede así todo robotizado” “ si, si y yo tengo las bandejas para poner los churros de caperucita “ ... (dialogo de los estudiantes del grupo que representa caperucita la del churro) cada uno se siente desempeñando una labor y saben que no en todos los contextos se puede actuar de esta forma, cada situación requiere de un saber, o en palabras del autor Dell Hymes:

... se trata de un saber hacer que todo sujeto parta de un determinado campo , que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento y que solo es posible identificar en la acción misma , se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida practica y a construir horizonte social , siempre en relación con el otro.

Entre tanto, Habermas expresa “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua , en el sistema lingüístico , es necesario igualmente saber como servirse de ella en función del contexto social”⁴⁸. En este sentido, los

⁴⁸Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos. Madrid. Cátedra, 1984

estudiantes tal vez no manejan estos conceptos, pero se hicieron conscientes que comunicarse no significa meramente hablar, sino que tienen a su disposición una serie de elementos (lenguajes escritos, actitudes, aptitudes, medios...) que en la medida en que se descubren son utilizados para su comunicación.

De este modo, la estrategia de querer enseñar las ciencias naturales y desarrollar las competencias comunicativas se fortaleció con la apertura de estos espacios interactivos en los que los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar sus capacidades artísticas, comunicativas y sociales. Por último es necesario decir, que causó impacto el hecho de adquirir el aprendizaje sin tener que estar frente a un tablero, mediante una explicación dada en forma oral, o encerrados en un salón de clase del que siempre se busca salir.

En este punto, es importante mencionar que los estudiantes de 703 presentaron sus producciones textuales bajo la consigna de interdisciplinariedad, pero cuando se les hizo la revisión a estos textos se pudo vislumbrar que ellos habían obviado el factor interdisciplinario entre las áreas de ciencias y lenguaje.

Frente a lo anterior, y con el texto revisado y en sus manos se les preguntó a los estudiantes que dijeran por qué algunos trabajos no presentaban los temas de ciencias naturales haciendo parte del argumento de los escritos, para lo cual surgió una respuesta que fue el común denominador entre los grupos. "no se podía hacer eso, era muy difícil".

Por tanto se puede enunciar que el proceso de interdisciplinariedad no resultó del todo exitoso, en tanto que algunos grupos no lograron plasmar ni comprender en sus obras el carácter interdisciplinario de las ciencias.

Por último y debido al carácter de educación tradicional que aún se imparte en la institución, la interdisciplinariedad es todavía un proceso complejo que necesita de una práctica constante para que los estudiantes logren asimilarla.

5. CONCLUSIONES

Para relacionar saberes del área de la lengua castellana y del área de las ciencias naturales de tal manera que desarrollen las competencias comunicativas y científicas en los estudiantes de 703 del colegio INEM, se propiciaron espacios en donde los estudiantes se encontraron con momentos de integración de saberes y a su vez los relacionaron con situaciones de su vida diaria.

Inventar historias, continuarlas, cambiarles el final, cambiar las características de un personaje entre otras situaciones, le permitieron al estudiante visualizar múltiples direcciones de una situación propuesta.

Realizar juegos y/o ejercicios de escritura, puso en juego la capacidad de expresión de los estudiantes.

Este trabajo permitió diseñar una metodología basada en un proceso investigativo, lo que garantiza hasta cierto punto que los procesos de enseñanza y aprendizaje se logran sobre metodologías probadas.

Con la apertura de espacios interactivos los estudiantes comprendieron que comunicar no es sólo hablar si no que existen múltiples manifestaciones que hacen parte de esta competencia.

Las actitudes de no escuchar al otro, encontradas al hacer el diagnóstico de la problemática inicial, mejoraron en la medida en que se interiorizaron conceptos de la teoría de la acción comunicativa.

Con el desarrollo de la propuesta se fortaleció el trabajo en equipo que es parte importante en la construcción de aprendizajes significativos.

Cuando el estudiante tuvo la oportunidad de leer diversos textos (videos, situaciones de su vida diaria, imágenes, gestos, entre otras expresiones) se despertó en él su capacidad para crear e interpretar el mundo y a la vez adquirir un pensamiento crítico.

6. RECOMENDACIONES

El maestro necesita fundamentarse teóricamente para reorientar su práctica y reflexionar sobre ella, para enriquecer su práctica pedagógica.

Es importante crear condiciones en el aula, para que los estudiantes sientan y tengan la necesidad de expresarse de otras maneras: imágenes, gestos, señales, en si otros textos.

Desarrollar los temas académicos utilizando situaciones cotidianas, así como las vivencias de los estudiantes para que reflexionen y razonen a cerca de ese saber haciéndolo significativo para él.

Promover el intercambio de opiniones para llegar a acuerdos.

Continuar el ejercicio de interdisciplinariedad entre las áreas del saber se convierte en un proyecto a largo plazo; por lo tanto, es necesario realizar prácticas constantes en las que se integren los saberes.

BIBLIOGRAFÍA

BAJTÍN. Ensayos y diálogos sobre su obra textos de difusión cultural. UNAM. 1993. BRIONES, Guillermo. Epistemología de las ciencias Sociales. Bogotá: ICFES, 1996.

CÁRDENAS VERA, María Rubiela del Pilar. Desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la cotidianidad del aula en los niños y niñas del grado 3° del colegio Inmaculada concepción de Chima. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Especialización en pedagogía y semiótica de la lengua materna. Bucaramanga, 2003.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991. Artículo 67, Conc. 10, 14, 44, 45, 68 al 70, 150 numeral 8, 189, numeral 12, 300, 356, 366.

COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana Áreas obligatorias y fundamentales. Educación Nacional Colombia.1998.

DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Ediciones Antropodos. Santa Fe de Bogotá, 1999.

FAVÍE, Gerard. El juego dramático en la escuela. Ed. Cincel. Hapelusz. París.

JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Ed. Dolmen. Chile, 1995.

GÓNGORA, Lizardo. Semiótica de la teatralidad cotidiana: El actor social. Bucaramanga, 1994.

JURGEN, Habermas : citado por Carlos Arturo Gaitan Riveros – acción comunicativa y formación . teoría de la acción comunicativa

JURGEN, Habermas. Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos Madrid cátedra, 1984

LOMAS, Carlos. Ciencias de Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua. Barcelona, Edit. 1993.

LOMAS. Carlos. Como enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. 1. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

MEN, Pequeños aprendices, grandes comprensiones. Bogotá, Ed, Magisterio, 1997.

MEN. Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Áreas obligatorias y fundamentales. Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá, Ed. Magisterio, 1998.

Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias de ciencias naturales. Ed. Magisterio, 2004.

NAVARRO SALCEDO, Wisberto. Epistemología. Neiva: Universidad Sur colombiana, 1990.

PACHECO, Julia. Construyendo imaginarios. Talleres creativos. Ed. Aula Alegre Magisterio, 1998.

QUINTERO SUAREZ, Luís Hernando y AVILA RODRÍGUEZ, Jaime Abelardo. Metodología de la investigación. Pamplona: Unipamplona 1996.

RIVIERA, Paulina. Leer y Escribir un enfoque comunicativo y constructivista. Universidad de Valencia.

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Ed. Panamericana, 1999.

WEISSMANN, Hilda. Didáctica de las ciencias naturales, aportes y reflexiones. Editorial Paidós, 1993 – 1994.

WITTROCK, Merlín C. La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación. Vol. II. Ciudad. Bogotá: Paidós.1989

ANEXOS

Anexo A
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

Institución: _____

Dirección: _____ Teléfono: _____

Director(a): _____

Coordinador: _____

Nº de sedes anexas a la Institución; _____

Jornadas: _____

Modalidades: _____

Nº de estudiantes: _____

Nº de maestros y/o (as): _____

Escenarios físicos que conforman el contexto:

Recursos naturales con los que cuenta la Institución:

Anexo B
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Entrevista a:

- Dilia Rodríguez Cruz
Directora de Bienestar Estudiantil

Institución: INEM Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: junio 10 de 2004

Hora: 8:00

PROPÓSITO:

Conocer aspectos de la institución que permitan contextualizar el lugar donde se realizará la práctica pedagógica.

La siguiente es la reseña histórica que nos proporcionó Dilia Rodríguez Cruz después de la entrevista realizada.

Directora de Bienestar Estudiantil

RESEÑA HISTÓRICA

Institución de Enseñanza Media Diversificada "INEM" Custodio García Rovira.

La educación en el año de 1956-1960, específicamente en el año de 1962, existe el bachillerato clásico y otras instituciones que ofrecían una educación especializada en ciertas áreas, como agronomía, comercio entre otras. La filosofía clásica consistía en llevar a los alumnos directamente a la universidad y como tal es una educación más de tipo de cultura general que algo práctico del saber hacer. Entonces cuando vino la visión del Padre San Benito labré en Colombia, se dio cuenta que la educación tenía una filosofía desenfocada, llegó al dilema "oh, Colombia terminar con el bachillerato clásico o bachillerato clásico terminar con Colombia"; ¿por qué?, porque el bachiller que no tenía la oportunidad de entrar a una universidad salía tocando puertas y le preguntaban ¿usted que sabe hacer?, quedando la pregunta sin responder, a causa de no contar con las herramientas suficientes para desempeñarse laboralmente.

Desde ese tiempo se pensó en otra clase de bachillerato, se realizaron actividades de reflexión como cuestionarios que se impartían a estudiantes de niveles de educación superior, con el fin de analizar cómo se encontraba el proceso de la educación en Colombia y para ello se planteó tomar una decisión, si seguir con el bachillerato clásico darle una transformación a la educación buscando que una sola Institución ofreciera diversas modalidades. Para ello el presidente Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) realizó el primer intento de una visión neutral, evaluando la educación en Colombia, pero ésta información quedó archivada en documentos, los cuales se retomaron en la presidencia del Doctor Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) con su Ministro de Educación Betancur Mejía, los cuales presentaron un proyecto en la reunión de ministros en punta del este y consistía en conformar unos Institutos en las que se hablara de educación comprensiva, donde una misma planta pudiera albergar más de 2000 estudiantes con varias modalidades, experiencia ésta que se tenía en Estados Unidos, Japón e Inglaterra.

El proyecto fue aprobado y lo financió el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) junto con el gobierno colombiano, construyendo 19 INEM ubicados en las ciudades principales del país y éstos deberían albergar como mínimo 80.000 estudiantes.

En la primera etapa del proyecto se construyeron los 10 primeros INEM en las ciudades principales y con la experiencia de estos en 1972 se comenzó la segunda etapa, se concluye con la construcción, los 9 colegios en las ciudades intermedias.

Estas Instituciones se establecieron con el fin de atender a la mayor demanda de la educación media y a la necesidad de mejorar su calidad en relación con las nuevas tendencias educativas y las necesidades del país. Como resultado de estas exigencias del entorno, el Gobierno Nacional en el 1970 (año internacional de la educación), puso en marcha los diez primeros institutos en esta modalidad de educación

Entre los cuales se encontraba el INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga.

Los otros nueve fueron el Bogotá, Barranquilla, Cali, Cartagena, Cúcuta, Medellín, Montería, Pasto y Santa Marta, al año siguiente empezaron a funcionar los Institutos de Manizales, Pereira, Ibagué, Armenia, Neiva, Popayán, Tunja, Villavicencio y uno más en Bogotá.

Mediante decreto 1962 del 20 de Noviembre de 1969, el Ministerio de Educación establece "la Enseñanza Media Diversificada en el País", marcando el comienzo de una de las más serias reformas educativas en la historia de Colombia, Los INEM, definidos como aquellas instituciones que bajo una administración unificada ofrecen varios programas académicos y vocacionales; aparecen como una etapa posterior a la educación primaria a través de la cual el alumno pueda desarrollarse

integralmente y prepararse no solo para ingresar a la universidad, sino para desempeñarse eficazmente en su comunidad.

En consecuencia, el funcionamiento de éstos Institutos en materia de investigación, preparación de personal docente y administrativo, contaban con la asistencia técnica y financiera del Banco Internacional de Reconstrucción, fomento BIRF y de la Agencia Internacional de Desarrollo AID e igualmente con la consejería y cooperación de las Universidades Colombianas y en especial de las Facultades de Educación.

Hoy con 34 años de funcionamiento y con las nuevas reformas educativas como la Ley General de Educación 115 de 1994, Ley 715 de 2001 y teniendo en cuenta la Resolución

Número 12437 expedida por la Gobernación de Santander el 28 de Octubre del 2002 (por la cual se integran establecimientos educativos estatales del Municipio de Bucaramanga), al Instituto de Educación Media Diversificada "INEM" Custodio García Rovira se asignaron 10 escuelas primarias dando un cubrimiento desde el grado cero hasta el grado once en las jornadas mañana, tarde y nocturna; por lo tanto se presenta un mayor crecimiento de la población estudiantil, la Institución pasó de manejar 5000 estudiantes en el año 2002 a 11000 estudiantes en el año 2003, en la parte de docencia aumentó a 150 docentes y también aumentó en el área administrativa a 18 directivos, complementariamente a ésta situación, la gratuidad de las matrículas. La suma de todas estas situaciones exige unificar presupuesto, inventarios y gobierno escolar; también requiere la agrupación del personal docente, directivo, administrativo y de servicios generales dejando lo anteriormente mencionado bajo la responsabilidad y administración del Rector del Instituto.

Anexo C

Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Observación directa al proyecto educativo de la Institución

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO;

Conocer aspectos que comprometen la enseñanza del área de lengua castellana y las formas de trabajo y organización que se desarrollan desde el PEÍ,

¿Se trabaja por proyectos?

¿Qué fortalezas y debilidades presenta dicho PEÍ?

¿Es pertinente o no el contenido del PEÍ con la realidad de la Institución?

¿Cuáles son los principios que fundamentan el PEÍ?

Anexo D
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información
Observación directa al plan de unidad del área de lenguaje para el Grado
Sexto
Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO:

Hacer un acercamiento del trabajo que se realiza en el aula a través del plan de unidad.

CRITERIOS A OBSERVAR:

Tiempo en el que se prevé cumplir con el programa. Aspectos que tienen en cuenta en la elaboración del plan. ¿Qué estrategias plantea para el desarrollo de las actividades? ¿Qué fundamentación teórica tienen para soportar el plan? ¿Cuál es el enfoque de los ejes curriculares con los que trabajan? Otros.

Anexo E
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Entrevista a maestra(o) que orienta la clase de lenguaje

Institución: INEM

Maestra: _____ Grado: _____

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____

Hora: _____

PROPÓSITO:

Explorar las concepciones de las maestra(o) acerca de su enseñanza y las estrategias que utiliza en el área de lenguaje para llevar a cabo los procesos de aprendizaje con sus estudiantes.

1. ¿Cómo cree usted que se ha preparado para la enseñanza del área de lenguaje?

2. ¿Cómo dirige las actividades que realiza con sus estudiantes?

3. ¿Qué tiene en cuenta para la preparación de las actividades que desarrolla en sus clases de dicha área?
4. ¿Comparte y socializa sus experiencias con la comunidad educativa? ¿Cómo? ¿Por qué lo hace?
5. ¿Cómo cree usted que mantiene la auto motivación en sus estudiantes?
6. ¿Qué métodos utiliza para evaluar a sus estudiantes?
7. ¿Cómo utiliza usted el conocimiento que tiene el contexto para el trabajo diario que realiza con sus estudiantes?
8. Desde su experiencia laboral ¿Qué cambios ha insertado a sus métodos de enseñanza benéficos en el aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta las exigencias de la educación actual?
9. ¿Qué tiene en cuenta para la elaboración de su plan de área, en cuanto a lenguaje se refiere? ¿Quiénes se reúnen y cómo están organizados!.
10. ¿Qué lugares utiliza para el desarrollo de su clase de lenguaje?
11. ¿Organiza con sus estudiantes actividades grupales, individuales, ¿con qué objetivos?

Anexo F
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información
Fase diagnóstica Institución: INEM

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO;

Identificar el clima del aula que se percibe de la interacción entre estudiantes con su maestro.

1. ¿Cuáles son las normas con los cuales se mantienen y desarrollen las relaciones interpersonales y las labores académicas?
2. ¿Con qué rol desempeña el estudiante en el aula y en la Institución?
3. ¿Cómo es la distribución espacial del aula de clase y de la Institución?

Anexo G.
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información
Observaciones de las clases

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPÓSITOS:

Identificar las características del grupo como tal, teniendo en cuenta interacciones de clase en pro de la construcción de sus propios aprendizajes y la incidencia que presenta el lenguaje manejado sobre dichos procesos,

1. ¿Cómo es la dinámica de la clase y cómo la orienta el maestro(a)?
2. ¿Qué temas del área emplea para realizar la práctica docente y como los maneja interdisciplinariamente?
3. ¿Qué papel juegan los estudiantes dentro de la clase?

4. ¿Qué tipo de relación sobre sale en el trato de la maestra con los estudiantes?

- Vertical
- Horizontal

5. ¿Qué material utiliza para el desarrollo de las actividades y cuál es la pertinencia de estos con el contexto?

6. ¿Qué espacios tiene los estudiantes dentro del aula de clase para interactuar y/o participar?

Anexo H
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información
Observación/ Formas de evaluar del Maestro(a)

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO:

Identificar los instrumentos, herramientas y nociones que el maestro utiliza para evaluar lo construido por el estudiante.

**DOCUMENTOS. SITUACIONES OBSERVADAS Y DIÁLOGOS
CON MAESTROS**

- El plan de unidad
- Las clases
- Los cuadernos
- Las evaluaciones que realiza
- Actividades en general
- Rejillas

Anexo I
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información
Observación a los cuadernos de Estudiantes

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPÓSITO:

Conocer los conceptos construidos por los estudiantes a partir de las actividades que realiza de acuerdo con sus procesos escolares.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN:

- ¿Cómo se evidencia el desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir)? A partir de las producciones que realiza con el desarrollo de los talleres propuestos y la observación a los cuadernos.
- Otros

Anexo J
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental Proyecto de Investigación Registro de
Información
Guía para tener en cuenta en el análisis de las pruebas saber.

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

1. ¿Cuáles son los promedios que se manejan?
2. ¿Cuál es el nivel de logro?
3. Porcentajes que dejan ver el nivel con respecto a otros grados de evaluación,
4. Reflexiones acerca de los porcentajes.

Anexo K
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Taller 1: Primera Parte

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Maestra titular: Frank Páez

Fecha:_____ Hora:_____ Grado:_____

PROPOSITO:

Indagar sobre las capacidades que tiene el estudiante para construir un texto a partir de sus habilidades creativas y de conocimiento previo de un tema.

NOTA 1: Se maneja el tema que el maestro tiene para su clase (en este caso mitos y leyendas).

NOTA 2: Dividida en 2 partes debido al tiempo de la clase.

1. Lluvia de ideas acerca de lo que los estudiantes saben de lo que es mito y lo que es leyenda.
2. Explicación y diferenciación de los conceptos.
3. Exposición de una leyenda "El hombre Caimán" por: Luz Aidee González.
4. Construcción de una leyenda o un mito según sea el gusto del estudiante.

Anexo L
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Taller 1: Segunda Parte
Maestras en formación

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO:

Conocer las habilidades que tienen el estudiante para expresarse oralmente ante un público y su capacidad de escuchar.

En continuación con la primera parte, lo que se realizará es la siguiente:

1. Repartir a los estudiantes sus leyendas o mitos construidos en la clase anterior, de tal manera que cada uno quede con una diferente a la propia.
2. Leerán a sus compañeros y presentes en la clase, lo realizado por ellos mismos.

3. Posteriormente se definirá quien acertó a la hora de construir o un mito a una leyenda.

Anexo M
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Taller 2: Primera Parte

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____ Grado: _____

PROPÓSITO 1

Reconocer el grado de comprensión que hacen de una lectura después de ser leída, además de la identidad que cada uno posee como ser humano y que hace parte de una sociedad.

PROPÓSITO 2

Identificar situaciones y acciones del estudiante que en su clase no le permiten desarrollar con efectividad sus procesos académicos y personales.

1. Se dividirá el grupo en 2 subgrupos equitativos en cada grupo se le realizará la lectura en voz alta "El oso que no era oso" para actuar conforme a la tradición oral.
2. Luego se procederá a proponer unas preguntas acerca de la lectura con el fin de conocer que grado de interpretación tienen los estudiantes del texto, al igual de la forma de socializar su pensamiento y la opinión que tienen con respecto a la de los otros compañeros.

Anexo N.
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPÓSITO:

Identificar los comportamientos del estudiante en un contexto diferente al ya observado de manera que se pueda visualizar la influencia del lugar y el maestro con el que se encuentra en sus formas de actuar y de pensar,

Clases a observar

Jornada del jueves en la mañana 8:00 a.m. a 12:00 m.

- Español
- Ciencias
- Descansos

Anexo O
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Institución: Instituto de Enseñanza Media Diversificada INEM "Custodio García Rovira"

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO

Conocer las expresiones de los estudiantes acerca de o que viven en algunas d sus clases, formas de participar y de realizar actividades de clase.

Querido estudiante: Sus respuestas sinceras son de gran importancia para nuestro trabajo de investigación.

1. ¿Describe la clase que más le gusta?
2. ¿De qué manera participa en las clases?
3. ¿Sus compañeros y compañeras lo escuchan cuando participa en la clase?

SI_____ NO_____ ¿Por qué?_____

4. Seleccione la respuesta indicada

5. ¿Cuándo toma la palabra para hablar en la clase?

a. Levanta la mano y todos lo atienden

b. Habla, pero los demás no lo escuchan porque también están hablando

c. Participa pero no le importa si lo escuchan o no Comprende las indicaciones de su maestro cuando coloca una actividad:

SI_____ NO_____ ¿Por qué?_____

6. ¿Qué cree que no le permita aprender y participar activamente de sus clases?

7. ¿Qué le gustaría que sus maestros hicieran en las clases?

8. Describa lo que para usted significa comunicación?

¡Gracias!

Anexo P
Universidad Industrial de Santander
Escuela de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y
Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Proyecto de Investigación
Registro de Información

Institución: Instituto de Enseñanza Medía Diversificada INEM "Custodio García
Rovira"

Maestras en formación:

- Luz Aidee González Rincón
- Claudia Liliana Poveda Santos

Fecha: _____ Hora: _____

PROPOSITO:

Explorar las visiones que el maestro tiene acerca del grupo, al igual que sus formas de trabajo y especialmente aquellas dificultades y necesidades que identifica en los estudiantes como problemáticas que no le permiten avanzar en sus procesos.

Apreciado docente agradecemos de antemano la sinceridad en su información.

1. Asignatura que orienta: _____

2. Haga una breve descripción del grupo (6-03) teniendo en cuenta: comportamientos, formas de interactuar y de aprender, lenguaje que manejan.

3. De los aspectos planteados en el plan de unidad de su asignatura, qué dificultades ha encontrado hasta hoy para alcanzar los logros pretendidos en la construcción inicial de dicho plan (con respecto al grupo).

4. Mencione las dificultades más frecuentes que usted identifica en sus estudiantes a la hora de participar en clase, presentar un trabajo y desarrollar actividades propuestas.

5. Mencione a su criterio y en orden de prioridad las necesidades y/o dificultades del grupo sobre las cuales es preciso trabajar en su mejoramiento.

¡Gracias por su colaboración!

Anexo Q

Universidad Industrial de Santander

**Escuela de Educación Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Lengua Castellana y Ciencias Naturales y**

Educación Ambiental Proyecto de Investigación Registro de Información

ENCUESTA A ESTUDIANTES GRADO 7-03

Institución: Instituto de Enseñanza Media Diversificada INEM "Custodio García
Rovira".

Maestras en formación:

- LUZ AIDEE GONZÁLEZ RINCÓN
- CLAUDIA LILIANA POVEDA SANTOS

Propósito: Indagar sobre la relación que tienen los estudiantes con el género dramático, en cuanto a sus participaciones en algún tipo de representación artística.

1. ¿Qué entiendes por teatro?

2. ¿Haz participado en alguna obra de teatro que se hallar realizado con alguno de tus maestros?

SI _____ NO _____ ¿En cuál clase?

Cuenta tu experiencia: _____

3. ¿En cuáles de las siguientes representaciones artísticas te haz visto involucrado durante tu proceso educativo?

- Canto
- Baile
- Recitar
- Mimos
- Trabajos manuales (exposiciones de arte)
- Otra ¿cuál? _____

4. ¿Crees que participando en una obra de teatro puedes aprender cómo lo haces en una clase normal?

SI _____ NO _____ ¿En cuál clase? _____

5. Con las obras de teatro (género dramático) se pueden fortalecer las habilidades comunicativas tales como: hablar, escuchar, leer y escribir. ¿Cuál de estas habilidades sientes que deberías mejorar? ¿Por qué?

Anexo R
Universidad industrial de Santander
Escuela de Educación Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Lengua Castellana y Ciencias Naturales y
Educación Ambiental Proyecto de Investigación Registro de Información
ENTREVISTA A MAESTROS QUE ORIENTAN CIENCIAS NATURALES Y
LENGUA CASTELLANA EN EL GRADO 7-03 DEL INEM BUCARAMANGA

Maestras en formación:

- LUZ AIDEE GONZÁLEZ RINCÓN
- CLAUDIA LILIANA POVEDA SANTOS

Propósito: Indagar sobre la relación que tienen los maestros con el género dramático y sus concepciones de interdisciplinariedad en las áreas que maneja.

1. ¿Emplea usted alguna estrategia metodológica en la que el estudiante deba participar y desarrollar habilidades y/o expresiones corporales? SI_____ NO_____

¿En qué medida tiene importancia el desarrollo de dichas habilidades?

2. ¿Qué intereses de los estudiantes ha tenido en cuenta para construir estrategias de aprendizaje? Relátenos brevemente alguna experiencia.

3. Desde su experiencia con el grupo 7-03, ¿cuál cree usted que son los factores que impiden que el grupo avance en sus procesos de aprendizaje?

4. ¿Trabaja la interdisciplinariedad en sus clases?
SI_____ NO_____ A veces_____ ¿Cómo?_____

5. ¿Qué piensa usted sobre la propuesta del género dramático como estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias comunicativas y el aprendizaje de otras áreas?

6 Enumere en forma ascendente la habilidad (hablar, escuchar, leer, escribir) que se necesita potenciar en los estudiantes de grado 7-03, colocando en primer lugar aquella que afecta más a los demás y por ende al desarrollo de los procesos de aprendizaje.