

Diseño de una estrategia pedagógica basada en la oralidad para niños del programa de refuerzo escolar.

LEIDY MILENA SEPÚLVEDA VEGA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD PRESENCIAL

BOGOTÁ
2019

Diseño de una estrategia pedagógica basada en la oralidad para niños del programa de refuerzo escolar.

Trabajo de grado para optar al título de
Especialista en pedagogía

LEIDY MILENA SEPÚLVEDA VEGA

Asesora
LUZ MYRIAM SIERRA BONILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD PRESENCIAL

BOGOTÁ
2019

DEDICATORIA

*A todos los maestros, maestras, ciudadanos, estudiantes, profesionales, amas de casa,
y demás ciudadanos, quienes hemos levantado nuestra voz y cacerolas
clamando por un mundo mejor,
en este histórico noviembre de 2019
“El pueblo unido, jamás será vencido”.*

*A Dios providente que nunca me deja a la deriva, bondadoso al ponerme personas
maravillosas para transitar este sendero
y misericordioso que me acepta y ama con mis defectos humanos.*

*A mi madre, abuela y hermana.
Mis mujeres, fuerza y templanza de la vida, ilusión y persistencia,
quienes vestidas de valentía y coraje
me han enseñado que la única batalla perdida
es aquella que no es vivida.*

*Con todo el corazón, para cada uno de esos rostros
que a lo largo de estos años
han enriquecido mi vida con sus sonrisas,
sus saludos, sus consuelos, sus dilemas
sus trompos, sus canicas, sus canciones...
¡Si esto no es amor, no sé qué lo sea!*

*A ti, a tu sonrisa, a tu mirada,
a tu inmensa capacidad de mantenerme en calma
cuando mis días son tinieblas.*

*“No busques ser grande o importante a los ojos de los hombres,
sino a los ojos de Dios”
San Martín de Porres*

AGRADECIMIENTOS

*Agradezco a mi familia
por todo el apoyo, la confianza,
el amor que han tenido para mí,
pese a cualquier circunstancia de la vida.*

*A mi casa, mi hogar,
la Universidad Pedagógica Nacional,
por ser ese lugar que se preocupa por formar educadores
capaces de transformar desde lo pequeño,
por incentivar en nuestro espíritu esa capacidad de soñar
que otros mundos son posibles.*

*A mi guía en este proceso, Luz Myriam Sierra
quien desde el principio supo ver en mí,
todo aquello que a veces desconozco.*

*Al profe de CDC, Guillermo Fonseca
porque su saber y tesón,
contagia de pasión a todos aquellos
que hemos decidido dedicar la vida a
esta bella labor de SER MAESTROS.*

*A mis compañeras de camino,
colegas y amigos que siempre me ayudaron
a buscar formas para ser y hacer la resistencia,
Pili & MaIs.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 8	

Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Diseño de una estrategia pedagógica basada en la oralidad para niños del programa de refuerzo escolar.
Autor	Sepúlveda Vega, Leidy Milena
Director	Luz Myriam Sierra Bonilla
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2019, 105 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA; ORALIDAD; PROCESO DE APRENDIZAJE; REFUERZO ESCOLAR; APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO; SABER DEL MAESTRO.

2. Descripción
La presente investigación atañe al diseño de una estrategia pedagógica que promueve los procesos de aprendizaje significativo para niños vinculados al programa de refuerzo escolar en el Centro Pastoral y de Servicios Champagnat (CPS), como una estrategia de respuesta ante las múltiples barreras que se presentan para el aprendizaje de los niños en la jornada escolar oficial. A partir de lo anterior, en el trabajo cotidiano en el programa de refuerzo se observó con preocupación la dificultad que presentan los niños para escuchar, interpretar, organizar, expresar y argumentar oralmente la información, lo cual es tan fundamental como la escritura. En este sentido la investigadora se inquieta por las estrategias que favorecen la elaboración de redes de pensamiento, la argumentación por medio de estrategias alternas a las comúnmente empleadas en la escuela, para este caso específico, la oralidad. Por tanto, la propuesta se fundamenta y consolida a partir de la oralidad, debido a la posibilidad que tienen los niños vinculados al programa para acceder de manera espontánea a la palabra hablada, es así, que la oralidad se erige como una estrategia alterna a la escritura dado el impacto, motivación y movilización del aprendizaje que genera en ambientes educativos no formales.

3. Fuentes

- Alvarado, L. y García, M. Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Barbero, J. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas (Col), (5). ISSN: 0121-7550. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Barbero, J. y Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios en comunicación en Colombia. *Estudios Sociales* 4 (4), pp. 54-68.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Buitrago, C. (2017). *Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Carvajal, G. (2006). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), p. 1-11. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3942564>
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Empúries.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua: Expresión Oral*. Barcelona: Grao.
- Cerda, H. (2001). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y de construcción de conocimientos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Condemarín, M. (1982). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Espinoza, R. y Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en el congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, San Luis Potosí.

- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa fe de Bogotá: Mc. Graw Hill.
- García, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. 64. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.html>
- Guba, G. y Lincoln, S. (1991). *Investigación naturalista y racionalista*. En T. Husen y T.N. Postlethwaite. Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: VicensVives.
- Halliday, M. (1989). *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Mc Graw Hill Education.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: De la torre.
- Labinowicz, E. (1982) *Introducción a Piaget*. México: Addison-Wesley.
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista Perfiles Libertadores, volumen* (número), 73-80. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2019) Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 15, pp. 227-246.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neuman, W. (1994). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ong, W. (1987). *Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Páramo, P. (Ed.). (2008). *Investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Ciudad, País: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, M. (2007). Saber hablar para comunicar. *Altablero*, 40. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

Piaget, J. (1954). *Perceptual and cognitive (or operational) structures in the development of the concept of space in the child*. Congress Psychology, pp. 41- 46.

Porlán R, y Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.

Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Educação. Revista do Centro de Educação, 31 (1), pp.11-22.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia Y La Cultura UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

Vilá, M. (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. (1990). *Fundamentación de la didáctica y del conocimiento*. Madrid: UNED.

Zabalza, M. (2004). *Los diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.

4. Contenidos

El trabajo está organizado en siete apartados, descritos a continuación:

CONSTRUYENDO EL OBJETO DE ESTUDIO. Donde se presenta el planteamiento del problema, la pregunta que moviliza la investigación, objetivos y justificación, señalando la importancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan procesos de aprendizaje significativo en contextos de educación no formal, en este caso específico, el programa de Refuerzo Escolar del CPS Champagnat. En este sentido, la pregunta formulada por la investigadora es ¿cómo promover procesos de aprendizaje significativo a partir de la oralidad con niños pertenecientes al programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat?

El objetivo general se direcciona hacia diseñar una estrategia pedagógica que promueva procesos de aprendizaje significativo basada en la oralidad con niños del programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat.

ANTECEDENTES. Producto de la revisión en torno al tema de interés, se presentan algunas investigaciones de maestría, artículos especializados y demás que aportaron a la presente

investigación, dada por su similitud con el objeto de estudio, metodología de la investigación o hallazgos obtenidos durante la realización de las mismas.

MARCO CONTEXTUAL. El cual expone brevemente al lector, una mirada sobre el escenario donde se construye la propuesta, deteniéndose en factores relevantes para el desarrollo de la misma, por ejemplo, la misión educativa de la comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza, un acercamiento al programa de refuerzo escolar y acompañamiento en tareas y por último, una breve presentación del programa de refuerzo escolar implementado por la SED denominado *Vamos a-probar*.

MARCO REFERENCIAL. Presenta los referentes teóricos que fundamentan la investigación, allí se relacionan las diferentes posturas que aportaron en la construcción y solidificación de la postura de la investigadora frente al aprendizaje como proceso significativo, un acercamiento a las barreras para el aprendizaje, la oralidad y la manera en que ha sido abordada en la escuela.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Enuncia los aspectos metodológicos del proyecto que se establece desde el paradigma critico-interpretativo, el cual postula que la “realidad” se construye a partir de las interpretaciones de los sujetos inmersos en la investigación con respecto de sus propias realidades. Se enmarca dentro de una metodología cualitativa ya que parte de la exploración y descripción de acontecimientos reales, enfocándose en la indagación de asuntos que resultan llamativos hasta la consolidación de comprensiones del objeto de estudio. El enfoque cualitativo reconoce a los sujetos como creadores de la realidad, en tanto se ubican en ella y tienen la capacidad de transformarla de manera creativa, crítica y reflexiva. Por último, se menciona cada una de las fases e instrumentos empleados para la recolección de la información que orientaron la construcción del presente proceso investigativo.

ANÁLISIS DE DATOS. En este capítulo se enuncian y explican las categorías y subcategorías que surgieron de la primera fase de la metodología, es decir, de la identificación y descripción de las necesidades de aprendizaje de los niños del programa de refuerzo escolar. Es así, que se identifican dos categorías macro, como resultado de la interpretación de la información recolectada. Cada una de estas categorías, se compone a su vez por algunos elementos considerados subcategorías, las cuales orientan el diseño de la estrategia pedagógica.

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PEDAGOGICA: En este apartado se presenta la estrategia pedagógica, cuyo diseño surge del reconocimiento e interpretación del contexto y las condiciones específicas de los niños de refuerzo escolar para el aprendizaje.

Es así, que el proyecto pedagógico de aula (PPA) “*Nuestro baúl de juegos*” fundamenta una habilidad propia del conocimiento del maestro en tanto dispone de acciones coordinadas para la enseñanza, a partir del reconocimiento del contexto y los niños con los cuales lleva a cabo su acción. En este sentido, el PPA “*Nuestro baúl de juegos*” permite a los niños la apropiación del saber en un contexto determinado, en este caso el programa de refuerzo escolar en el CPS Champagnat por medio del intercambio comunicativo.

5. Metodología

La metodología propuesta en esta investigación corresponde al paradigma crítico- interpretativo, el cual permite al investigador profundizar en el objeto de estudio desde una perspectiva holística e interpretativa analizando desde el interior el programa de refuerzo escolar, con el fin de conocer a través de un proceso comprensivo los factores que representan barreras en el proceso de aprendizaje de los niños.

Es así que, siguiendo los planteamientos de Zabalza, García y Kaplún se destaca la importancia de leer continuamente el contexto donde se encuentra inmerso el maestro, pues esto permite identificar elementos imprescindibles a partir de los cuales se puede enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje con los aportes de los estudiantes.

A partir de este paradigma se entienden elementos fundamentales en la praxis del maestro, como la multiplicidad de realidades, la relación recíproca entre investigador y fenómeno a investigar, la posibilidad de la elaboración de conocimientos a través de la descripción del objeto de estudio, entre otros.

La investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa, dado el interés de analizar a fondo las situaciones en las cuales se encuentra involucrado el maestro, además de reconocer los sujetos como creadores de la realidad, en tanto se ubican en ella y tienen la capacidad de transformarla de manera creativa, crítica y reflexiva.

Se emplean como técnicas de recolección, la observación, el diario de campo pedagógico, el grupo focal, la entrevista, con el fin de recoger perspectivas y puntos de vista de los sujetos vinculados a la investigación (significados, emociones, interpretaciones y demás aspectos subjetivos) con el objetivo de reconstruir la realidad tal como la experimentan los miembros de una comunidad, específicamente hablando, los niños del programa de refuerzo.

De tal manera que, la investigación se desarrolló en las siguientes fases:

Fase I: Identificación y descripción de las necesidades de aprendizaje de los niños del programa de refuerzo. Descripción de las principales problemáticas que presentan los niños del CPS Champagnat, en la cual se observó y se detectó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas basadas en la oralidad, dada la falta de motivación, disposición e interés por los contenidos netamente escritos. Para tal efecto, se emplearon como instrumentos de registro y recopilación, la observación, el diario de campo, los grupos focales y entrevistas, cuya función es reunir y organizar las observaciones en datos comprensibles.

Fase II: Revisión de referentes conceptuales Identificación y profundización en las categorías fundantes de la investigación, a partir de las cuales fue posible realizar la interpretación de los datos y avanzar en la reflexión desde la interacción de la investigadora con los niños vinculados al programa de refuerzo en el cumplimiento del objetivo planteado, el diseño de una estrategia pedagógica que promueva aprendizajes significativos basada en la oralidad para los niños del

programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat.

Fase III: Interpretación de la información y Diseño de estrategia pedagógica. Exploración y organización de los datos, a propósito de las categorías fundantes, cuya estructura refleja las experiencias de los niños del programa de refuerzo según sus expresiones, visión y lenguaje descubriendo las categorías que emergieron en el proceso con el fin de otorgarles sentido y explicarlos en función del planteamiento del problema.

La interpretación de los datos recogidos se realizó por medio de una matriz de análisis, producto de la organización de la información suministrada por los niños pertenecientes al programa de refuerzo, lo cual permitió comprender en profundidad las necesidades educativas de los niños del programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat para el posterior diseño de la estrategia pedagógica basada en la oralidad.

De esta manera, del análisis de los datos emergen las siguientes categorías:

Categoría 1. Transformación de la vida: El verdadero aprendizaje en el Refuerzo Escolar.

Subcategoría 1. Un lugar donde poder ser: Factor motivacional para el aprendizaje en el refuerzo escolar.

Subcategoría 2. Silencio, quietud y aislamiento: Las barreras que encuentran los niños para aprender.

Categoría 2. Escucha, dialogo y flexibilidad: La oralidad como estrategia pedagógica del maestro.

Categoría 3. Co - constructores del aprendizaje de los niños en el refuerzo escolar: La familia.

En consecuencia, la estrategia pedagógica se plantea de manera que responda a los hallazgos de la investigación, involucrando activamente a los padres en el proceso de aprendizaje de los niños del refuerzo escolar.

6. Conclusiones

El refuerzo escolar debe constituirse como un espacio para aprender sobre la vida, donde se aborde desde los saberes propios de los niños y sus familias, hasta las problemáticas y realidades emergentes del mundo actual, tales como la migración, la crisis socio- ambiental, el acceso responsable a la información por medio de las nuevas tecnologías. Para ello, el maestro debe tener la capacidad de releer el contexto y orientar su acción pedagógica a través de la implementación de estrategias que le permitan responder de manera creativa y flexible, ante las inquietudes, pensamientos, intereses y realidades de los niños.

Las estrategias pedagógicas constituyen uno de los saberes propios que tiene el maestro, en tanto orientaciones para la acción con sus estudiantes, reflejan de manera directa el conocimiento sobre sus estudiantes, la manera en que aprenden, sus gustos, motivaciones, intereses y el contexto en el cual se encuentran inmersos, de manera que se aprovechen al máximo los recursos reales que se encuentran disponibles y encaminándolos a la construcción de saberes más complejos.

Los maestros estamos llamados a actualizar nuestras prácticas de enseñanza, reconociendo como elemento principal a los estudiantes, que como sujetos con unos saberes propios cuentan con la posibilidad de construir aprendizajes realmente significativos cuando participan e inciden en la construcción de estrategias, planes y actividades tanto en el aula, como fuera de ella.

La implementación de estrategias pedagógicas basadas en la oralidad en el refuerzo escolar, representan para los niños una manera de apropiarse de su propio aprendizaje a partir de elementos de su cotidianidad. Dada su posibilidad de construir y consolidar significados de manera colectiva, por medio de la interacción y el diálogo, permite al maestro constatar de manera implícita el aprendizaje a través de los procesos de socialización.

El abordaje de la oralidad en el aula constituye un espacio de aprendizaje para los niños en donde a partir del dialogo y la interacción, elaboran, cuestionan y contrastan significados, representaciones y experiencias, es decir, que de manera espontanea construyen conocimiento expresado en la capacidad que tienen para comprender su realidad y apropiarse de ella.

Elaborado por:	Sepúlveda Vega Leidy Milena
Revisado por:	Sepúlveda Vega, Luz Myriam Sierra Bonilla

Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	16
Construyendo el Objeto de Estudio.....	19
Planteamiento del Problema.....	19
Formulación del Problema	21
Objetivos de la Investigación	21
Objetivo general.	21
Objetivos específicos.	22
Justificación.....	22
Antecedentes	25
Revisión de tesis.....	25
Artículos	36
Marco Contextual.....	38
Congregación de Hermanos Maristas de la Enseñanza.....	38
Misión Educativa Marista: Evangelizar a través de la educación.	38
Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat.....	39
Programa de Refuerzo Escolar y Acompañamiento en Tareas en el CPS Champagnat. .	40
¡Vamos a-probar! Estrategia de refuerzo escolar (S.E.D).....	42
Marco Referencial	43
Estrategias pedagógicas, saber específico de los maestros	44

El Aprendizaje como proceso	47
Barreras para el aprendizaje.	49
La Oralidad en los procesos de aprendizaje	50
Aprendizaje significativo desde la oralidad	52
Metodología de la Investigación	54
Fases de la Investigación.....	57
Técnicas de Investigación	58
La observación en la investigación.	58
Diario de campo pedagógico.....	60
Grupos focales.....	62
Entrevista semiestructurada.	63
Análisis interpretativo	65
Diseño de la propuesta	77
El proyecto pedagógico de aula (PPA).	77
Nombre del proyecto: “Nuestro baúl de juegos”.	78
<i>Segundo momento: Aprender ¿Cómo la oralidad ayuda a construir conocimientos?</i>	80
<i>Tercer momento: Construir ¿Cuál es la importancia de escuchar?.....</i>	81
<i>Cuarto momento: Compartir ¿Cómo puedo hablar con seguridad y fluidez?</i>	81
<i>Quinto momento: Relacionar ¿Cómo la oralidad permite la participación?.....</i>	82
<i>Sexto momento: Evaluar ¿Cómo me comunico?.</i>	82

Conclusiones	83
Referencias	86
Anexos.....	92
1. Transcripción grupo focal	92
2. Diario de campo pedagógico.....	102
3. Guión – grupo focal	103
4. Entrevista semiestructurada	104

Introducción

El Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat (CPS Champagnat), desde el año 2001 ha prestado servicios a la comunidad del barrio Casaloma con la oferta de diferentes programas y proyectos que responden a las necesidades e intereses de sus habitantes.

El programa de Refuerzo Escolar (RE), ha sido por varios años, reconocido por la comunidad como un escenario educativo no formal que acompaña los procesos de aprendizaje de los niños del sector a través del apoyo con deberes y demás compromisos de la vida escolar, mientras la gran mayoría de adultos, cuidadores y/o responsables se encuentran en su jornada laboral.

Es así, que a lo largo de estos 18 años de servicio han pasado tres generaciones como beneficiarios de este programa, que según el tiempo y las personas a cargo se ha ido modificando con el fin de responder de manera positiva ante las realidades que presenta el contexto y los niños inscritos.

Generalmente, los niños vinculados al programa son remitidos por la institución Educativa ya sea por los docentes directores de curso u la orientadora con el fin de “reforzar” aquello que durante la jornada no le ha sido posible comprender o por los padres de familia con la intención de que se recuperen las materias reprobadas.

Sin embargo, en los tiempos actuales el equipo responsable de acompañar el programa ha evidenciado diferentes dificultades para llevar a cabo de manera satisfactoria el quehacer cotidiano con los niños, debido entre otras causas a que los padres de familia esperan que los niños al ser inscritos en el programa casi que, por arte de magia, en tiempo récord de un día a otro: lean perfectamente, escriban sin errores, multipliquen, dividan y demás actividades asignadas según el grado escolar.

Lo anterior ha permitido detectar que el programa ha sufrido una tergiversación y pérdida de sentido al ser ante los ojos de los padres una pérdida de tiempo la implementación de propuestas alternativas desde el arte, el juego, la experiencia y demás.

A partir de la observación y el análisis reflexivo de la práctica, en relación con la problemática señalada anteriormente surge una inquietud frente a la oralidad como una estrategia pedagógica que posibilita y promueve el aprendizaje significativo de los niños inscritos en el programa.

De manera tal, que el documento se presenta en los siguientes apartados:

En el primer capítulo, “construyendo el objeto de estudio” se presenta el planteamiento del problema, la pregunta que moviliza la investigación, los objetivos y la justificación, donde se expone la importancia de implementar la oralidad como una estrategia pedagógica que promueve procesos de aprendizaje significativo en contextos de educación no formal, en este caso el programa de Refuerzo Escolar del CPS Champagnat.

Después, en el segundo capítulo “Antecedentes” se mencionan algunas investigaciones de maestría, artículos especializados y demás que aportan a la presente investigación, dada por su similitud con el objeto de estudio, metodología de la investigación o hallazgos obtenidos durante la realización de las mismas.

Posteriormente, en el tercer capítulo “Marco contextual” se expone brevemente el escenario donde se construye la propuesta, comenzando con una presentación general de la misión educativa de la comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza, una ubicación del Centro Pastoral y de Servicios Champagnat, seguido de un acercamiento al programa de refuerzo escolar y acompañamiento en tareas, junto con la descripción de la población adscrita al programa.

Seguido, el cuarto capítulo “Marco referencial” donde se abarcan los referentes teóricos que fundamentan la investigación, allí se relacionan las diferentes posturas que aportaron en la construcción y solidificación de la postura de la investigadora frente al aprendizaje como proceso significativo, barreras para el aprendizaje, oralidad y la manera en que tradicionalmente ha sido abordada en la escuela; constituyendo así el soporte teórico de la propuesta.

En el quinto capítulo “Metodología de la investigación” se enuncian los aspectos metodológicos del proyecto, mencionando cada una de las fases e instrumentos empleados para la recolección de la información que orientaron la construcción del presente proceso investigativo.

Posteriormente, el apartado de análisis presenta la interpretación y reflexión de los datos suministrados por los niños que pertenecen al programa de refuerzo escolar obtenidos a través de la observación, el diario de campo, entrevistas y grupos focales. Estos datos, organizados en categorías permiten al maestro establecer comprensiones que direccionan y orientan el diseño de la estrategia pedagógica.

Finalmente, el documento cierra presentando las conclusiones a las cuales llegó la maestra posterior a su trabajo investigativo, presentando reflexiones sobre los conocimientos adquiridos en relación al problema estudiado: el refuerzo escolar, las estrategias pedagógicas y la oralidad.

Construyendo el Objeto de Estudio

Planteamiento del Problema

Es una realidad de nuestro sistema educativo, encontrar aulas de clase con un número exagerado de estudiantes, esto además de ser un generador de estrés para el maestro termina incidiendo directamente en los procesos de aprendizaje y desempeño de los educandos. Es así, que aquellos estudiantes que regularmente se muestran inquietos en el aula, aquellos que no avanzan al mismo ritmo de los demás, aquellos que definitivamente no cumplen con las actividades asignadas terminan siendo rotulados como un “problema”.

Lo anterior, es de alguna manera entendible pues el maestro en el afán de su deber, cumplir con la “enseñanza” de las competencias básicas según el nivel de escolaridad en el cual se encuentra el estudiante, crea una dinámica de avanzar con la mayoría, que poco favorece a esos chicos mencionados anteriormente, pues no existe el tiempo requerido para detenerse a realizar un acompañamiento cercano que permita nivelar, ajustar o flexibilizar el currículo para hacerlo accesible a la totalidad de los estudiantes que conforman un curso.

Además, es poco frecuente encontrar en las instituciones, docentes distintos a los educadores especiales que realicen flexibilización curricular, que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) consiste en mantener los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, ofreciendo múltiples formas de acceder al conocimiento.

Por otra parte, resulta importante analizar con detalle si la manera en que los niños están recibiendo la enseñanza reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje, pues no basta con que el maestro tenga un saber, sino que es primordial que sepa enseñar ese saber. Además, es de suma importancia que los maestros reflexionen sobre las concepciones que tienen acerca de la

manera en que aprenden los niños, pues de ello depende las decisiones, acciones y estrategias en el aula; desconocer o tener poca claridad frente a lo anterior hace de la enseñanza una acción sin sentido, donde se imparten conocimientos y no una actividad que desarrolla procesos en los educandos.

Los maestros deben asegurar que la mayoría de los educandos comprendan su clase, no obstante, es una tarea complicada que requiere de apertura, disposición, tiempo, pero sobre todo comprensión y análisis de las principales barreras que están afectando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Dado que los tiempos para ahondar en dichas problemáticas son escasos, los docentes terminan comentando y sugiriendo a los padres de familia vincular a sus hijos al programa de refuerzo escolar (RE) en el CPS Champagnat, como una estrategia de apoyo para reforzar aquellos contenidos y operaciones que no han sido adquiridos satisfactoriamente por el estudiante en el colegio.

Bajo dicha necesidad de la población el programa de refuerzo escolar se constituye como un espacio de educación no formal en el barrio Casaloma, que acompaña la vida académica de los niños que presentan dificultades a nivel de comprensión, bajo rendimiento escolar, falta de atención, entre otras.

Los padres al inscribir a sus hijos en el refuerzo, esperan que en poco tiempo no solamente se superen las dificultades, sino que además el rendimiento escolar sea alto, desconociendo que el programa de refuerzo no obrara mágicamente en la transformación de ello, que se trata de un proceso y que por tanto requiere además de dedicación, tiempo y acompañamiento familiar.

Incluso, en ocasiones solicitan directamente a los adultos encargados del programa no permitir que sus hijos jueguen, salgan a la cancha o se despeguen del cuaderno, creyendo que esta es la única manera en que el niño logrará superar sus dificultades académicas.

Desconociendo que, por el contrario, el RE debe atender a la elaboración de redes de pensamiento, al proceso argumentativo por medio de estrategias alternas a las comúnmente empleadas en la escuela, como el arte, el deporte, entre otras.

Por otra parte, ha sido posible observar con preocupación la dificultad que presentan la gran mayoría de los niños para escuchar, interpretar, organizar, expresar y argumentar oralmente la información, lo cual es tan fundamental como la escritura. Sin embargo, es una realidad que con el pasar de los grados los espacios de habla en el aula cada vez son menos, mientras las exigencias frente a la escritura aumentan.

Las situaciones citadas anteriormente junto a la acción reflexiva en cuanto a las realidades presentadas por los niños, generan la idea de un proyecto que confronte la problemática descrita y contribuya a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños y la posible aplicabilidad de la oralidad como una estrategia pedagógica que promueve el aprendizaje significativo de los niños en el programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat.

Formulación del Problema

¿Cómo promover procesos de aprendizaje significativo a partir de la oralidad con niños pertenecientes al programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general.

Diseñar una estrategia pedagógica que promueva procesos de aprendizaje significativo a partir de la oralidad para los niños del programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat.

Objetivos específicos.

- Identificar cuáles son las concepciones que tienen los niños del programa de refuerzo acerca del aprendizaje.
- Describir cuáles son las motivaciones, significaciones, interacciones y dificultades que presentan los niños en relación con el aprendizaje.
- Diseñar una estrategia pedagógica para coadyuvar a los niños en los procesos de aprendizaje significativo.

Justificación

Los maestros en las aulas seguiremos siendo testigos de la diversidad, no solo a nivel cultural, racial o étnico sino en cuanto a lo que más nos compete como profesionales de la educación, los procesos de aprendizaje. Los niños en relación con el aprendizaje presentan diferentes ritmos y estilos, lo que para algunos resulta sencillo a otros les cuesta, pero no con ello diciendo que no es posible que aprendan sino más bien que son aquellos niños quienes requieren por parte del maestro un acompañamiento más cercano, creativo y propositivo.

La manera en que está estructurada la escuela no reconoce esa diversidad, la organización de los espacios físicos de la mayoría de colegios encasillan al niño en un solo modelo como único y posible, la disposición de los escritorios en los salones, el lugar en el espacio que ocupa el maestro, las asignaturas en la mayoría de los casos resultan siendo una especie de listado de tópicos que deben ser aprendidos y recitados de manera mecánica, monótona y aburrida.

En consecuencia, los maestros tienden a concebir que aquellos niños que no logran comprender los conocimientos propuestos por las diferentes asignaturas no se encuentran dentro de lo “normal” y requieren ser apoyados desde el programa de refuerzo, con la intención de que

en un tiempo mínimo el niño se nivele a nivel conceptual, actitudinal y su desempeño académico mejore notablemente, materializado en comprensiones, capacidad argumentativa y evidentemente en sus notas.

Los padres de familia y/o cuidadores que llegan al CPS Champagnat con el fin de inscribir a sus hijos en el programa, esperan resultados en tiempo récord, procesos óptimos de lectura y escritura, desarrollo del pensamiento lógico-matemático, mejoría de comportamiento, entre otros. De tal suerte que esperan ver guías resueltas, cuadernos atiborrados de operaciones matemáticas, dictados, tablas de multiplicar y demás conocimientos esperados según el grado escolar, desconociendo que estos métodos no logran despertar el interés por aprender en los niños.

Por otra parte, los integrantes del equipo acompañante del programa de refuerzo han comprendido paulatinamente que las actividades tradicionales no son las únicas posibilidades que fortalecen los procesos de aprendizaje en los niños, dándose a la tarea de cuestionar y poner en tensión la manera en que otras estrategias permiten el desarrollo del mismo.

Basado en la observación del programa, ha sido posible notar que los niños acceden de manera más espontánea y con mayor agrado a la palabra hablada que a la palabra escrita, sin embargo, la oralidad pasa a un segundo plano en la escuela ya que la básica primaria se enfoca centralmente en la escritura, tanto de la lengua materna, como del lenguaje matemático.

Ahora bien, es importante señalar que esta propuesta surge en primera medida como una reflexión personal sobre la práctica docente en el Centro Pastoral, específicamente en la coordinación del programa de refuerzo escolar e igualmente pretende establecer con el rigor de una investigación, cómo promover procesos de aprendizaje significativo a partir del diseño de estrategias pedagógicas para los niños pertenecientes al programa de RE del CPS Champagnat.

En palabras de Schön (1992), en la medida que un profesional reflexiona sobre su propia práctica se abre paso a un proceso de transformación, pues esta implica considerar los diferentes elementos que constituyen, obstaculizan o fortalecen su quehacer.

Sin desconocer la importancia de la escritura en la actividad escolar, la apuesta de la presente investigación es determinar la manera en que la oralidad resulta siendo un elemento facilitador y que promueve los procesos de aprendizaje en los niños en contextos de educación no formal, en este caso el programa de Refuerzo Escolar del CPS Champagnat.

En este sentido y desde el quehacer profesional del maestro se busca que la comunidad beneficiaria del programa de refuerzo escolar comprenda en primera medida que el aprendizaje es un proceso que requiere tiempo, dedicación, y sobre todo constancia; además, que es posible fortalecer redes de pensamiento y contribuir a movilizar el aprendizaje por medio de la oralidad.

Antecedentes

En este apartado se relacionan algunas investigaciones, tesis de grado de maestría, artículos de revistas de estudios sociales, disertaciones doctorales que abordan temáticas relacionadas con estrategias pedagógicas, comunicación oral y oralidad en ámbitos educativos formales y no formales. A partir de lo anterior, se esbozará un panorama general de la producción investigativa de algunas propuestas que abordan el uso de estrategias pedagógicas y didácticas basadas en la oralidad.

En este ámbito, el común denominador sugiere una preconcepción bajo las tendencias educativas tradicionales que denota que en las aulas no se requiere enseñar a hablar por ser una actividad natural consustancial al ser humano y que el papel fundamental de la escuela es enseñar a leer y escribir.

Sin embargo, recientemente existe un registro frecuente en diferentes investigaciones que se enfocan en estudiar, interpretar y proponer la enseñanza desde la comunicación oral en la escuela, reconociendo la importancia del dialogo y la interacción del maestro con sus estudiantes, donde el aula de clase silenciosa, en la que solo se escucha la voz del maestro, debe ser transformada en un espacio que promueva la oralidad.

Revisión de tesis

A continuación, se relacionan algunas investigaciones que dan luz y orientan la propuesta final del presente proyecto.

En primer lugar, se mencionará la tesis “*Medios de comunicación escolar: concepciones e implicaciones*” realizada por Portilla Rodríguez (2012), en la Universidad Pedagógica Nacional, cuya inquietud investigativa atañe a los Medios de Comunicación Escolar, su uso e

incorporación de medios en la escuela. Es así, que se constituyeron los siguientes objetivos: aportar en la conceptualización de los Medios de Comunicación Escolar, describir las relaciones en cuanto a concepciones e implicaciones de los medios de comunicación escolar entre el programa de comunicación y proponer una estrategia que propenda por el mejoramiento de los MCE desde una perspectiva crítica y reflexiva.

De manera que para su desarrollo la investigadora asumió el paradigma cualitativo-interpretativo acercándose a la comprensión del fenómeno estudiado, la comunicación escolar, desde la conceptualización de los medios de comunicación escolar y sus implicaciones en la práctica educativa, desde autores como Morduchowicz, Kaplún, Eisner, Huergo y Vasilachis de Gialdino enfatizó en las categorías medios de comunicación escolar, educación, práctica, a lo que posteriormente Portilla pudo concluir que las concepciones e implicaciones de los medios de comunicación escolar en la práctica surgen de las experiencias de los docentes en ese ámbito, y que las mismas proveen a los docentes de elementos pragmáticos que no se visibilizan en la planeación curricular.

Por otro lado, señala que es común observar en las prácticas educativas la instrumentalización de los medios de comunicación, lo cual redundaba en la desarticulación de procesos, debido a ello resalta la necesidad de implementar nuevas prácticas educativas basadas en la comunicación que permitan a través del trabajo colectivo configurar procesos de aprendizaje desde una perspectiva crítica y reflexiva.

De manera que, esta investigación fue abordada por su aporte en cuanto al paradigma pues facilita la comprensión de los fenómenos desde la crítica-interpretativa y por los hallazgos encontrados en relación a la implicación de la comunicación en la escuela, específicamente los medios de comunicación escolar, los cuales revelan la necesidad de construir redes de

comunicación entre maestros e instituciones para intercambiar experiencias y desde la interlocución propender por la construcción del conocimiento.

Otra de las investigaciones revisadas para la consolidación de este proyecto es la tesis *“Del argumento lógico a la racionalidad crítica, para fomentar el diálogo argumentado en el aula de clase, con estudiantes de secundaria”* realizada en la Pontificia Universidad Javeriana por Alemán (2009) quien planteo como pregunta de investigación ¿de qué manera el estudiante de secundaria, expresa argumentos lógicos y razonamientos críticos, en las interacciones argumentativas en el aula de clase?, de manera que el estudio estableció como objetivo, determinar la manera como el estudiante argumenta en el aula de clase y se desarrolló desde el enfoque cualitativo.

Las categorías conceptuales desarrolladas por el autor, atañen a la argumentación, la racionalidad crítica, el razonamiento lógico, los actos de habla y en general la comunicación desde autores como Fingermann, Habermas, Young, a partir de los cuales analiza y rescata la importancia del discurso oral en tanto permite al estudiante fortalecer su habilidad de argumentación y razonamiento lógico, destacando la importancia de implementar estrategias como la discusión oral en tanto permiten a los estudiantes defender, consolidar o transformar sus puntos de vista.

Además, expone la importancia del manejo del lenguaje argumentado en las interacciones cotidianas por parte los estudiantes, ya que la mayoría de conflictos escolares, se presentan por falta de claridad, relevancia y coherencia en lo que se piensa y dice, e invita a explorar en el aula el reconocimiento de las habilidades discursivas, pues además de ser una forma de motivación, incentiva el interés por la reflexión.

Posterior a su ejercicio investigativo concluye que, para llegar a la elaboración formal del discurso argumentativo, es fundamental que los estudiantes trabajen previamente a nivel oral y escritural pues permite al estudiante reconocer como se articulan, relacionan y organizan sus pensamientos.

En consecuencia, dicha investigación aporta al presente trabajo, la importancia de dar lugar a la voz del estudiante en el aula, como estrategia de conocimiento del pensamiento de los estudiantes que fortalece y estructura las redes de pensamiento, argumentación y demás actividades mentales más complejas.

Ospina Gardeazabal (2016) en sus tesis “*Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias*” realizada en la Universidad Nacional de Colombia y adscrita a la línea de investigación comunicación y educación, direcciono su estudio a responder ¿Cómo se puede aportar al enriquecimiento de las estrategias didácticas que los maestros aplican para el desarrollo de habilidades comunicativas de oralidad, lectura y escritura, en el grado transición, al implementar una estrategia, cuyo diseño está basado en las tecnologías de la información y la comunicación?.

De esta manera, el objetivo general consistió en identificar los impactos que tienen las técnicas y métodos propios de la enseñanza en el grado transición al implementar una estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas, de oralidad, lectura y escritura, basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La autora ahondo en las categorías: habilidades comunicativas (oralidad, lectura y escritura), estrategias didácticas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) soportada en autores tales como Cassany, Flórez y Moreno, a partir de los cuales concluyo que la relación entre la oralidad y la educación debe ser íntima a lo largo de las etapas de formación, sin

embargo, menciona que a lo largo de la etapa académica y al avanzar en los grados de escolaridad se prioriza la escritura.

De este modo, dicha investigación aporta al proyecto en tanto invita al maestro a hacer mayor énfasis en los espacios comunicativos en el aula, específicamente la oralidad, ya que en la potenciación de dicha habilidad se hará evidente el avance de las demás actividades escolares.

Por otra parte, Abril Gómez (2017) en su investigación “*La voz del estudiante. Una práctica del lenguaje oral que se construye en la escuela para hablar con seguridad en espacios de habla formal*”, cuya pregunta de investigación fue ¿qué condiciones didácticas potencian la construcción de seguridad en la voz propia y, en esta medida, permiten que los estudiantes intervengan en público en situaciones formales?

Estableció como objetivo determinar qué condiciones didácticas potencian la construcción de seguridad en la voz propia de los estudiantes y les permiten intervenir en público en situaciones de habla formal, desde la metodología de investigación acción participativa, determinó que respecto a la oralidad el aula debe ser pensada como un espacio de conversación en el que a partir de diversas actividades se vincule a los estudiantes, fortaleciendo las prácticas de lenguaje con sus pares y en situaciones de habla formal.

Basado en los autores como Tusón, Camps y Calsamiglia enfatizó en las categorías Oralidad, voz propia, escuela, didáctica, habla y escritura, reconociendo la palabra oral como elemento de participación, que afianza la identidad y seguridad en los estudiantes, motivo por el cual invita a los maestros a establecer la comunicación en el aula como un mediador en la construcción de conocimientos, lo cual sugiere que se reconozca a todos los niños como sujetos de habla, garantizando que el aula pase de ser un espacio en silencio a uno de conversación, para contribuir en la mejora de calidad educativa en el país.

Esta investigación contribuyo a la ratificación de la importancia de la oralidad visto no solo como elemento instrumental, sino como mecanismo de participación que además redunda en la seguridad, autonomía, certeza y apropiación de las situaciones por parte de los estudiantes.

De la misma manera, Vanegas (2015) en su tesis *“Movilización De Las Concepciones Docentes Sobre La Enseñanza De La Oralidad En El Aula De Lengua Castellana”* realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y cuya pregunta de investigación fue ¿cómo proponer la movilización de las concepciones predominantes de dos docentes de educación básica primaria sobre la enseñanza de la oralidad?, señala la importancia de recoger las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad a partir de las dimensiones disciplinar, epistemológica, didáctica y pedagógica con el fin de lograr mayor apropiación, claridad y madurez teórica.

Dicho lo anterior, la investigación tuvo como objetivo movilizar las concepciones predominantes de dos docentes de educación básica primaria sobre la enseñanza de la oralidad, para lo cual se asumió el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la metodología investigación- acción.

A partir de la revisión de autores como Porlán, Shulman, Gutiérrez, Vilá y Calsamiglia el investigador profundizo en las categorías: movilización de las concepciones docentes; concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas; conocimientos y saberes de los maestros; didáctica de la oralidad; géneros discursivos orales; educación básica primaria, de lo cual concluyó que las concepciones docentes en relación a la oralidad se muestran estáticas y arraigadas, resistencia que ineludiblemente se ve reflejada en la acción metodológica en el aula.

Sin embargo, destacó que existe la posibilidad de movilizar dichas concepciones de oralidad, y que esta se dinamiza por la reflexión sobre la práctica, la acción pedagógica situada y la manera en que se concibe el saber.

De esta manera, se toma de la investigación mencionada anteriormente la aproximación a la categoría oralidad en tanto presenta un acercamiento a sus diferentes tipos, características y descripción de la manera en que puede ser abordada en el aula.

Igualmente, Agámez Sánchez et al. (2017) en su proyecto investigativo “*Estrategia didáctica desde la socioafectividad para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa José María Córdoba*” realizado en la Universidad Santo Tomás orientado por las preguntas ¿cómo precisar el foco de nuestra investigación a través de las apreciaciones de los actores implicados, de tal forma que nos permita abordar situaciones pertinentes a la realidad institucional?, ¿qué escenarios permiten proponer estrategias didácticas que incentiven el desarrollo de la oralidad y la escritura en los estudiantes del grado 8° de la institución educativa José María Córdoba?, ¿qué estrategias didácticas pensadas desde la socioafectividad permiten fortalecer la oralidad y la escritura en los estudiantes del grado 8° de la institución educativa José María Córdoba?, ¿cómo evaluar el proceso pedagógico de las estrategias didácticas diseñadas e implementadas, considerando la reflexión de los actores implicados?

Dicha investigación se planteó como objetivo co-construir estrategias didácticas enfocadas hacia la socioafectividad, para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura en los estudiantes del grado 8° de la I.E José María Córdoba de la ciudad de Montería, a través de equipos reflexivos con los docentes de lengua castellana en dicho grado. Partiendo del enfoque sistémico y siguiendo la metodología de investigación/intervención, se ahondaron en las categorías

estrategia didáctica, socioafectividad, oralidad, escritura, cine, equipos reflexivos, pensamiento complejo, flexibilidad, dialogicidad y autorreferencia desde autores como Camps, Monsalve, Casas, entre otros.

A partir de los cuales concluyeron que actualmente los procesos educativos se enmarcan en nuevos paradigmas, donde los estudiantes son el eje central. De manera tal, que el maestro debe hacer de sus clases, espacios significativos para la construcción de conocimiento donde se escuchen las voces de todos los actores implicados valiéndose de la didáctica.

La investigación analizada fue abordada por su aporte en relación a la implementación de estrategias didácticas para el abordaje de la oralidad, donde se identifica y destaca la importancia de la escucha comprensiva, ya que no solo se limita a escuchar, sino que además desarrolla procesos más complejos como la construcción de significados, lo cual repercute en un mayor dominio de la oralidad.

Además, Barrera Cuervo y Reyes García (2016) en sus tesis “*La oralidad un camino de retos y tropiezos*” realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuya pregunta de investigación fue ¿cómo favorecer procesos de oralidad formal en niños en edad preescolar a través del uso de la explicación? y con el objetivo de favorecer el desarrollo de la oralidad formal de los niños de preescolar haciendo uso de la explicación, mediante la implementación de talleres pedagógicos.

Desde el enfoque cualitativo y siguiendo el diseño metodológico es Investigación – Acción, ahondo en las categorías de lenguaje, oralidad, oralidad informal, oralidad formal, lengua infantil, escuchar, hablar, competencias, discurso explicativo, taller pedagógico sustentado en autores como Lugarini y Vilá, reconocen el lenguaje oral como el primer sistema de elaboración simbólica, presentan la explicación como una alternativa discursiva que potencia a los niños la

producción del habla en el aula, generando aprendizajes significativos que enriquecen el desarrollo comunicativo, cognitivo y socio afectivo.

Concluyendo que, la práctica de la oralidad en el aula permite a los niños interiorizar las pautas y reglas de la comunicación, fortaleciendo su capacidad de escucha y habla, respeto de turno, entre otros. Añaden, la necesidad de fundamentar teóricamente con bases sólidas sobre el desarrollo de la oralidad para identificar los avances y opciones metodológicas para el trabajo con los niños.

La investigación citada contribuye a la presente en tanto presenta la explicación como una estrategia oral que permite a los niños la elaboración de redes semánticas y mentales, reflejados en la apropiación de la oralidad como medio de expresión de pensamiento.

Según Buitrago Díaz (2017) en su tesis “*Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura*” realizada en la Universidad Nacional de Colombia, bajo la pregunta ¿Cuál puede ser una propuesta didáctica que potencie la oralidad en los niños de la educación básica primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura?

La autora planteó como objetivo diseñar, poner en marcha y evaluar una propuesta didáctica que potencie la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura involucrando a los participantes y a sus familias.

A partir de la investigación acción participativa se enfatizó en las categorías, oralidad, lectura, escritura, didáctica del lenguaje en la educación primaria desde autores como Gutiérrez, Muñoz, Cisneros, concluyendo entre otras cosas, que la oralidad es una práctica, es decir, una experiencia situada en un contexto específico, donde se halla implícita una relación directa entre el hablante y la audiencia.

Además, que la escritura debe ser un soporte de la expresión oral, por lo cual la práctica pedagógica debe basarse en primera medida en el fortalecimiento de la oralidad mediante acciones que permitan dotar de confianza y seguridad la voz del estudiante.

Por otra parte, resalta que la oralidad permite al docente identificar de manera más detallada y cercana, las fortalezas en el conocimiento construido, los vacíos conceptuales de los estudiantes, a la vez que evidenciar constantemente los niveles de comprensión de la clase.

Esta propuesta aporta a la investigación una visión sobre las estrategias que potencian la oralidad con niños de primaria, concluyendo que el abordaje de la oralidad en el aula promueve el aprendizaje a partir de la práctica de las figuras literarias, vocabulario, lógica a partir del uso de conectores, mediante los cuales los estudiantes elaboran discursos más coherentes, además de facilitar y mejorar la convivencia dada la posibilidad de llegar a acuerdos por medio del dialogo en el aula.

La expresión de la oralidad en los niños permite la construcción de sentido, como menciona López Cerón (2018) en su investigación “*Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*” realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuya pregunta de investigación fue ¿cómo desarrollar y potenciar los procesos de oralidad y escucha en los niños de preescolar del colegio Divino Maestro sede C, a partir de la literatura infantil en los entornos familiares y escolares?

El trabajo mencionado se propuso como objetivo desarrollar y potenciar los procesos de oralidad y escucha en los niños de preescolar, a partir de la literatura infantil en los entornos familiares y escolares para lo cual abordo como metodología la investigación acción educativa. Concentro su atención en categorías como oralidad, escucha, literatura infantil, familia, escuela, secuencia didáctica, lengua materna, primer ciclo, lenguaje, comunicación desde autores como

Bajtín, encontrando que manifestaciones como narraciones, conversaciones, diálogos, lectura en voz alta entre otras, afianzan la identidad y la seguridad, es decir, se constituyen como un elemento trascendental de participación, razón por la cual es fundamental que el docente garantice que el lenguaje pase de ser un elemento instrumental en el aula a ser el vehículo que medie la construcción de conocimientos.

Este trabajo aporta al presente ejercicio, la importancia de la escucha en el abordaje de la oralidad en tanto favorece el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños para su desenvolvimiento en la vida social, familiar, académica.

Asociado a lo anterior, Tovar Villamor (2019) en su tesis *“La televisión: Una herramienta didáctica para fortalecer la argumentación oral en los estudiantes de grado 4° y 5° del Colegio Las Américas I.E.D”* realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, planteo como pregunta ¿de qué manera, la televisión se puede constituir en una herramienta didáctica para fortalecer la argumentación oral de los estudiantes de grado 4° y 5° del colegio Las Américas I.E.D?

En consecuencia, definió como objetivos demostrar la pertinencia de la televisión como herramienta didáctica para fortalecer la argumentación oral en los estudiantes, promoviendo el empoderamiento de los estudiantes como sujetos en formación de una ciudadanía crítica en la escuela.

Desde la investigación acción asumió el estudio del objeto de interés, donde destacó la importancia de los recursos fílmicos, gráficos, fotográficos, virtuales, entre otros como elementos que contribuyen no solo en la consolidación de estructuras orales sino en la construcción de nuevos conocimientos de los estudiantes.

Introdujo la televisión como una herramienta didáctica para el fortalecimiento de la argumentación oral, encontrando que los estudiantes que participaron en su investigación fortalecieron sus habilidades verbales (riqueza en vocabulario, fluidez, coherencia discursiva).

A partir de las categorías herramienta didáctica, oralidad, televisión y argumentación en relación con la teoría propuesta por autores como Cassany, concluye que la televisión puede ser una herramienta didáctica que fortalece la habilidad argumentativa en tanto permite a los estudiantes expresar opiniones y construir posturas críticas ante las temáticas vistas en este medio de comunicación.

De la propuesta realizada por la investigadora se retoma la posibilidad de trabajar la oralidad desde los programas de TV que frecuentemente ven los niños, lo cual favorecería el aprendizaje de vocabulario nuevo, el análisis y la habilidad argumentativa, lo cual sin duda constituye un mecanismo significativo dada la posibilidad de construir conocimiento a partir de los sucesos de la vida cotidiana.

Artículos

Barbero y Rey (2009) en su artículo “La formación del campo de estudios en comunicación en Colombia” publicado en la Revista de Estudios Sociales, ponen en tensión un gran reto de la comunicación a la educación. En un país como el nuestro que ha procurado en las últimas décadas una expansión de la educación con impacto y afectación directa sobre la calidad, la inmersión de las nuevas tecnologías de la información plantea un reto complejo a los maestros en relación al nuevo ecosistema comunicativo, frente a la manera en que se introduce, produce y circula el conocimiento.

Ahora bien, las hibridaciones de la ciencia con el arte, las literaturas escritas con las audiovisuales, datan una reorganización de los flujos y las redes informacionales desde los cuales está siendo modificada en profundidad la idea misma de saber.

La comunicación es un tema vasto, extenso y complejo que demanda profundidad, por lo tanto, para efectos de la presente investigación interesa explorar los hallazgos obtenidos al respecto de la oralidad, puesto que su abordaje en el aula permite que el aprendizaje sea más atractivo, significativo y motivador para los estudiantes ya que convencionalmente las dinámicas escolares se centran en la escritura.

Marco Contextual

Congregación de Hermanos Maristas de la Enseñanza

La Congregación de los Hermanos Maristas de la Enseñanza (o Hermanitos de María) es un Instituto religioso laical católico, o Instituto religioso de hermanos, dedicado a la educación de niños y jóvenes, especialmente de los menos favorecidos.

Dicha comunidad profesa un *carisma marista* heredado de Marcelino el cual hace vivir el amor de Jesús y María, e inspira a sentir receptividad y sensibilidad ante las necesidades de este tiempo, profesando un sincero amor a los niños, especialmente a aquellos que más lo necesitan.

Misión Educativa Marista: Evangelizar a través de la educación.

Los maestros vinculados a las presencias maristas están llamados a seguir a Marcelino Champagnat, tratando de ser apóstoles, evangelizándolos a través de la propia vida, presencia y enseñanza.

La educación, en su sentido más amplio, es el marco de evangelización: en escuelas, en programas sociales y pastorales, y en encuentros informales, allí se brinda una educación integral, sustentada en la visión cristiana del desarrollo personal y humano.

Es fundamental entender que cada niño y joven es diferente, tienen un rasgo distintivo. Los diversos contextos culturales y las variadas circunstancias sociales plantean sus propias posibilidades e interpelan la misión evangelizadora. El maestro consciente de esta pluralidad, desarrolla metodologías apropiadas que respetan el grado de disponibilidad y las necesidades particulares de los niños y jóvenes de las diferentes obras maristas.

La comunidad de Hermanos Maristas trabaja especialmente con poblaciones que viven en situaciones de marginación o en áreas desatendidas complementando las necesidades que no

están siendo cubiertas por estructuras educativas formales, a partir del estudio e identificación de las necesidades reales surgen los programas que se ofertan a las comunidades (alfabetización, clases de apoyo, enseñanza de la lengua para inmigrantes, desarrollo personal, educación para la salud, control de las adicciones, relaciones humanas, desarrollo comunitario, etc.).

Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat

El Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat, se encuentra ubicado en la localidad quinta de Usme, en el Sector de Casaloma, antiguo Sierra Morena, de la ciudad de Bogotá. Su fundación como Centro Pastoral y de Servicios, data del 20 de febrero del 2001. La población que asiste al centro y los colaboradores que acompañan las actividades hacen parte de las cuatro áreas (pastoral, educativa, salud y comunitaria). Confluyen dos comunidades religiosas (Hermanos Maristas de la Enseñanza y Hermanas Carmelitas del Sagrado Corazón).

Allí, se prestan diferentes servicios a la comunidad, generalmente población de bajos recursos y/o en condición de vulnerabilidad, ofreciendo programas acordes a las necesidades de cada etapa de la vida:

- Niños / niñas (Refuerzo escolar y acompañamiento de tareas, Escuela de fútbol, catequesis)
- Jóvenes (Evangelización, grupos juveniles, voluntariado)
- Mujeres (Reconocimiento, emprendimiento y empoderamiento de derechos)
- Adulto mayor (Experiencia de vida significativa, actividades recreo deportivas)
- Población general (servicio de salud, psicología, optometría)
- Familias (visitas pastorales, eucaristías)

Todos estos programas se desarrollan gracias a la presencia de colaboradores maristas, hermanas carmelitas, voluntarios nacionales y extranjeros, fraternidades maristas, convenios

interinstitucionales con Universidades, entidades públicas y privadas, además de los jóvenes que han sido beneficiarios y que ahora aportan su conocimiento en los diferentes programas.

Champagnat La Cabaña brinda herramientas a la comunidad para mejorar su calidad de vida mediante procesos de educación integral, defensa de los derechos humanos, desarrollo comunitario y crecimiento espiritual, a partir de procesos pastorales y formativos, para niños, niñas, jóvenes, mujeres, abuelos, familias y la comunidad en general del barrio Casaloma y barrios circunvecinos, construyendo el reino de Dios en comunión de los carismas marista y carmelita.

Programa de Refuerzo Escolar y Acompañamiento en Tareas en el CPS Champagnat.

El RE es un programa cuyo objetivo es apoyar las necesidades específicas de los estudiantes en el sistema educativo, se desarrolla de manera complementaria a la jornada escolar. En palabras de Longás, Cívís y Riera (2013) consiste en una estrategia que busca la inclusión educativa de los estudiantes a su entorno escolar sin tener en cuenta sus problemas de índole cognitivo, económico o social.

Allí, es posible reforzar los conocimientos y conceptos que no fueron entendidos durante la clase, aunque debe tener en cuenta el currículo, la información debe ser presentada de manera diferente a la habitual por medio de estrategias que afiancen el aprendizaje del estudiante en el aula.

En el barrio Casaloma, surge como una necesidad de apoyar desde el área educativa a las personas aledañas al centro, especialmente a niñas y niños en condición de vulnerabilidad que presentan ausencia de acompañamiento familiar en tareas y demás responsabilidades escolares, dificultades de aprendizaje, dificultad en procesos de socialización, bajo rendimiento escolar, entre otras.

Además de atender a las necesidades escolares de los estudiantes, se preocupa por el desarrollo efectivo de las demás dimensiones del ser humano, emocional, física, social, comunicativa, entre otras, promoviendo la participación activa del sujeto dentro de cada uno de los procesos.

Descripción de la Población.

La mayoría de hogares de los niños participantes del programa de refuerzo escolar, son de tipo monoparental, con ausencia en mayor medida del progenitor, cuyos grados de escolaridad datan en su gran mayoría como bachillerato incompleto. Dicha situación pone de manifiesto el escaso acompañamiento que tienen los niños en casa, lo cual exige por parte del maestro realizar un acompañamiento cercano e integral, buscando estrategias que vinculen la familia en el proceso de aprendizaje de los niños.

De acuerdo a las conversaciones cotidianas con los acudientes, se ha podido evidenciar que la mayoría de familias se solventan económicamente por medio de actividades informales, empleos esporádicos y en menor cantidad empleos formales con contrato, situación que explica además el hecho de que los niños permanezcan la mayor parte del tiempo sin estar al cuidado de adultos.

De igual forma, ha sido posible evidenciar la dificultad que tienen los padres para asistir con regularidad a las Instituciones Educativas oficiales de sus hijos, escasamente se presentan a la entrega de informes académicos (boletines).

Los niños vinculados al programa de RE acuden al CPS en jornada contraria a la académica, en la jornada mañana de 8:00 a.m. a 11:00 a.m. y en la tarde de 2:00 p.m. a 5:00 p.m. Se encuentran cursando básica primaria, es decir, entre primer y quinto grado, las edades oscilan entre los 6 y los 12 años.

Entre los factores más comunes al momento del ingreso de los niños se identifican dificultades en lecto escritura, torpeza en motricidad fina, dificultades para socializar, poca o nula argumentación, confusión o alteración en el orden de letras, sílabas o palabras, fallas en el dictado, bajo rendimiento escolar, reprobación de asignaturas, etc.

A continuación, se presentará brevemente un acercamiento a la estrategia de refuerzo escolar implementada por la Secretaría de Educación Distrital denominada ¡Vamos a-probar!

¡Vamos a-probar! Estrategia de refuerzo escolar (S.E.D)

La propuesta de refuerzo escolar (“Secretaría de Educación”, 2012) denominada “*¡Vamos a-probar!*” surge con el objetivo de minimizar los índices de reprobación escolar de aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, a través de la implementación de clases extras en jornada contraria, evitando como consecuencia futura la deserción.

Según los estudios realizados por la SED, se evidencia que el grado de mayor reprobación en básica primaria se encuentra en quinto grado, siendo matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés las materias que más pierden los estudiantes. Las estadísticas realizadas por la SED, señalan que cada año alrededor del 10% de la población escolar de los colegios del Distrito, 80.000 niñas y niños, reprueban el año escolar.

Marco Referencial

El conocimiento de los estudiantes por parte del maestro permite el diseño de estrategias pedagógicas más acordes a las necesidades de los estudiantes, esto además de requerir un análisis del contexto, claridad frente a los objetivos de aprendizaje, suscita la necesidad de establecer y visibilizar la manera en que se entienden e interpretan las bases conceptuales de la presente investigación.

Cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus situaciones de aprendizaje, y estas, lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales, históricas y culturales que es necesario conocer para comprender el grupo y así elaborar una propuesta didáctica pertinente. (Díaz, 1997, p.53).

Es fundamental revisar y consolidar una postura frente a elementos claves del proceso investigativo, por ello la base referencial relaciona los siguientes conceptos: estrategia pedagógica, proyecto pedagógico de aula, aprendizaje, aprendizaje significativo desde la oralidad, barreras para el aprendizaje, entre otros, los cuales fundamentan el diseño de la estrategia pedagógica desde un enfoque constructivista, rescatando la oralidad como elemento que posibilita el aprendizaje de los niños que pertenecen al programa de refuerzo escolar en el CPS Champagnat.

Estrategias pedagógicas, saber específico de los maestros

La profesión de la enseñanza exige cada vez mayor conciencia por parte de los maestros frente a la implementación de estrategias y metodologías que promuevan la motivación del estudiante en todos los espacios educativos -formales, no formales-, es decir fuera de la escuela, con el fin de favorecer significativamente los procesos de aprendizaje.

Así, en los últimos tiempos se ha dado lugar a una vasta reflexión sobre la importancia de reconocer e interpretar los contextos y las condiciones particulares de los estudiantes en relación con el aprendizaje. De allí, numerosos trabajos de profesionales de la educación, la pedagogía, la didáctica, entre otros, se han detenido en el análisis de las diversas estrategias metodológicas empleadas por los maestros para el fortalecimiento de las estructuras cognitivas de sus estudiantes.

De esta manera, la comunidad académica ha llegado a establecer consensos frente a la importancia de las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por su parte, Pérez (2007) destaca el papel fundamental de las estrategias pedagógicas al reconocer al estudiante sus propias capacidades; lo cual permite al maestro tener conocimiento de las condiciones reales, fortalezas y dificultades que se pueden presentar en el proceso, y asimismo planificar de manera coherente las metodologías más adecuadas para desarrollar su labor.

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. (Morín, 1990, p. 113).

Se denominan estrategias pedagógicas a los métodos de la enseñanza, que planifica el maestro con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Se constituye como una base fundamental en tanto aprovecha la realidad de los aprendices, del contexto, de los objetivos para la enseñanza específica de cada una de las materias. (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Implica una distancia considerable de la visión netamente instrumental, pues se cimientan en los conocimientos, referentes conceptuales, experiencias de los maestros y su capacidad para entender e interpretar el contexto en el que tiene lugar su práctica pedagógica.

No sería suficiente con la empatía entre el maestro y el alumno, ni con la comprensión del educador, éste requiere describir y explicar la red de conceptos y experiencias previas que el alumno trae al aula, para poder diseñar estrategias y experiencias pertinentes y eficaces que le permiten romper los obstáculos que le impiden al alumno avanzar en su nivel de reflexión sobre el mundo material, social y sobre sí mismo (Flórez, 1994, p. 33).

En consecuencia, se entiende la estrategia pedagógica desde un enfoque constructivista, como un método que permite a los estudiantes ser los principales actores en el proceso de aprendizaje construyendo nuevos significados basados en experiencias previas. Dichas estrategias posibilitan que los niños aprendan a través de procesos de acomodación y asimilación, es decir, aplicando sus conocimientos anteriores frente a situaciones que generan desequilibrio hacia la elaboración de nuevas representaciones mentales.

Por otra parte, se reconocen las estrategias pedagógicas desde un enfoque inclusivo en tanto permiten el acceso al aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes indistintamente de las dificultades, barreras o condiciones que puedan presentar promoviendo la participación como un

rol activo de los estudiantes en la construcción del mismo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia Y La Cultura (UNESCO, 2008) define la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

Es así, que desde este enfoque las estrategias planteadas por el maestro deben asegurar el reconocimiento de la multiplicidad de formas de aprendizaje, gustos e intereses de los estudiantes promoviendo a su vez la participación total en la construcción de conocimiento.

Las estrategias pedagógicas fundamentan una habilidad propia del conocimiento del maestro, disponen de acciones coordinadas para la enseñanza que posibilitan el aprendizaje. Carvajal (2006) menciona el lugar de la didáctica en tanto saber sobre la enseñanza, como el diseño y la planificación de estrategias que facilitan a los sujetos la apropiación del saber en un contexto determinado.

Cabe señalar, que las estrategias pedagógicas diseñadas por el maestro son susceptibles a la transformación según se observe la necesidad en el acto educativo. Morin (1990) señala que las estrategias sufren una modificación conforme se evidencian situaciones inesperadas, intempestivas o adversas durante el proceso de aprendizaje. El ejercicio investigativo del maestro en el aula consiste en conocer el pensamiento de los estudiantes, sus comprensiones, la manera en que ellos interpretan la realidad y se traduce en la búsqueda de metodologías acordes para adaptar sus estrategias de enseñanza.

De esta manera, los maestros trazan la ruta hacia la construcción del conocimiento de los estudiantes a través de las estrategias pedagógicas, promoviendo aprendizajes donde los sujetos se muestren activos. Sin embargo, se debe evitar reducciones simplistas que conciben la estrategia como el mero uso de técnicas en la enseñanza y en cambio, dar relevancia a la

intencionalidad pedagógica que de ella subyace. De esta manera, resulta que la aplicación de estrategias pedagógicas debe facilitar al estudiante el logro de los objetivos establecidos en relación con el aprendizaje, planificando de manera rigurosa qué debe ser aprendido, cómo y para qué.

Por último, es fundamental, tener en cuenta los diferentes factores externos al estudiante que influyen en el aprendizaje: espacio físico, recursos, lenguaje corporal del maestro, entre otros; Pues los nuevos tiempos exigen por parte del maestro la implementación de estrategias alternativas a las que se han empleado tradicionalmente para motivar al estudiante en el aula, despertando su interés y creatividad en la construcción de conocimientos según los objetivos planteados.

El Aprendizaje como proceso

Se habla del aprendizaje como un proceso en tanto se compone por una secuencia de acciones intencionadas que se enfocan en conseguir resultados específicos en los estudiantes. Acosta (2002) menciona que el aprendizaje se constituye en un conjunto de acciones donde se transforman los sujetos que participan en el acto educativo, por medio de la experiencia, la cual es responsabilidad del maestro en cuanto es quien crea las condiciones, planifica los recursos y materiales para ello. De manera tal, que cada estudiante lleva un proceso particular y es el maestro quien debe asegurarse de acompañar y disponer estrategias para su aprendizaje.

En este sentido, Ausubel (1978) rescata el carácter significativo del aprendizaje verbal, en tanto facilita la elaboración de nuevos esquemas al ser conectadas con las estructuras que tienen los estudiantes. Esta propuesta, es totalmente contraria a la memorística, ya que permite al estudiantes establecer un rol activo en el establecimiento y comprensión de nuevas relaciones, el

estudiante tiene la posibilidad de aprender significativamente cuando establece una relación concreta entre lo que sabe y lo que tiene que aprender, es decir, cuando construye significados.

Asimismo, se entiende que es por medio del aprendizaje que los estudiantes modifican no solo el conocimiento, sino también sus habilidades, capacidades, destrezas y conductas para ser aplicadas en situaciones de la vida cotidiana.

Por tanto, para el maestro es indispensable hacer de su praxis un espacio de reflexión donde se cuestione por la manera en que aprenden sus estudiantes, las estrategias que le permiten acercarse de manera efectiva al conocimiento y apropiarse significativamente del mismo. Cerda (2001) señala que el aprendizaje se constituye como un proceso donde interactúan maestro y estudiantes a través de elementos mediadores que refuerzan y consolidan la adquisición de conocimientos. En otras palabras, el aprendizaje es una actividad dialógica, donde confluyen e interactúan el maestro y los educandos de manera activa.

En consecuencia, para que el aprendizaje se lleve a cabo de manera efectiva es necesario que el maestro reconozca su calidad de proceso, en tanto no se trata de un producto resultado de acciones individuales, descontextualizadas y sin sentido, sino que se constituye sobre la relación entre las estructuras de base con las nuevas a aprender, pasando por la equilibración y la autorregulación interior del sujeto.

Lo anterior, permite al docente entender que los conocimientos que espera sean aprendidos por los estudiantes, no requieren únicamente ser presentados pues esto no modifica el pensamiento, sino que debe ser presentado de manera que involucren activamente a los estudiantes en la construcción y aplicación de los mismos. El aprendizaje se da cuando el sujeto se enfrenta a un problema que debe resolver reorganizando su sistema mental y dando lugar a nuevas estructuras que persistirán en él (Labinowicz, 1982). De esta manera, se resalta el valor

del error, contradicciones o desequilibrios que experimentan los estudiantes para llegar así al equilibrio o aprendizaje.

De esta manera, esta concepción del aprendizaje reconoce el sujeto que aprende como ser que participa activamente en la asimilación desde la acción y se enfrenta ante una situación de desequilibrio la cual afecta sus estructuras, allí, reorganiza su pensamiento hacia niveles más complejos y es así como se da el aprendizaje.

Barreras para el aprendizaje.

El ritmo acelerado de la escuela, el sobrecupo de estudiantes en el aula, la rigurosidad del currículo ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de comprender desde otra óptica los obstáculos que se presentan en los procesos de aprendizaje, observando más allá de las características intrínsecas de los estudiantes y abriéndose paso a reelaborar comprensiones sobre los factores extrínsecos que influyen en el mismo. Barbero (1996) señala que el desarrollo escolar es visto con la misma linearidad que el texto escrito, de manera que todo retraso es etiquetado como anormal.

Asociado a lo anterior, surge una problemática que abre paso a la reflexión sobre la importancia de concebir el aprendizaje como un proceso que traspasa y desborda el aula. Barbero (1996) expresa “La escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso” (p. 4). Esta visión tradicional del saber y del aprendizaje debe ser desalojada, dando lugar a prácticas que permitan reconocer la variedad de estímulos de aprendizaje y las múltiples posibilidades que hoy en día existen para acceder a la información, el saber y la construcción de conocimiento en ambientes, espacios y escenarios que traspasan las barreras escolares.

La Oralidad en los procesos de aprendizaje

La educación está estrechamente vinculada a la comunicación, en tanto permite a los sujetos la expresión de su pensamiento, la socialización con sus pares y la construcción de saberes. La oralidad se constituye como uno de los medios más antiguos para la comunicación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Halliday (1989) menciona que la oralidad es la forma más remota y a la vez la que se adquiere primero. Lo cual pone de manifiesto el potencial pedagógico que tiene la oralidad por su accesibilidad y carácter significativo que tiene en el desarrollo de estructuras de pensamiento.

La oralidad hace posible el intercambio de saberes y experiencias que tienen las personas sobre la vida, sobre su realidad a través de la actividad dialógica con el otro. De esta manera, Cassany, Luna y Sanz (2003) sostienen que “La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” (p. 36). Es así, que el desarrollo de la oralidad en los estudiantes además de permitir la construcción significativa del conocimiento, favorece los procesos de socialización.

El adecuado desarrollo de la oralidad representa parte fundamental en la adquisición de los procesos de lecto- escritura, promueve la participación y motiva a los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento. Al respecto Cassany (2003) menciona que la oralidad y la escritura desarrollan funciones distintas. Dicha relación no se da en términos de subordinación, sino más bien de complementariedad.

Ong (1987) caracteriza la oralidad desde dos categorías:

- *Oralidad primaria*, en una cultura hace alusión a la ausencia total de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Se refiere a las representaciones del lenguaje hablado por medio de

simbolismos, significaciones, tradiciones y demás de un grupo social determinado, sin conocimiento, ni utilización de la escritura.

- *Oralidad secundaria*, también denominada nueva oralidad por sus implicaciones con aparatos electrónicos los cuales para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.

Para Vilá (2005) la oralidad se presenta en:

- *Oralidad formal*, materializa la expresión del pensamiento formal, allí, el lenguaje se organiza a manera de discurso cuya producción exige conocimiento especializado, planificación y desarrollo de las habilidades lingüística del hablante.
- *Oralidad informal*, se caracteriza por el uso del lenguaje coloquial, se manifiesta a través de comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales que evidencian el desarrollo emocional del individuo.

Desde los primeros años de vida los seres humanos buscan formas para transmitir significados por medio de diferentes recursos lingüísticos, siendo así que las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente, dentro del contexto de estos significados. Condemarin (1982) indica:

Un niño desde que nace entra en contacto con el lenguaje proporcionado por un adulto y/o cuidador, facilitándole la asimilación y repetición de los patrones o códigos que éste le pueda dar, para luego ir estructurándolos por él mismo como una forma de obtener lo que desea (función instrumental del lenguaje); para regular su conducta y la de los otros (función regulativa o normativa); para relacionarse con los que los rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal) (p.66).

Aprendizaje significativo desde la oralidad

El aprendizaje desde la oralidad constituye el acceso al conocimiento por medio del compartir, el dialogo, la puesta en común y en general las interacciones de los niños con sus pares y el maestro. Piaget (1954) afirma que el lenguaje genera la posibilidad de construir el conocimiento, al insertar en el marco conceptual los objetos que han sido percibidos por el sujeto.

De manera tal, que el abordaje de la oralidad en la práctica pedagógica promueve la reflexión, permite que los estudiantes accedan a elaboraciones más complejas de pensamiento al poner en dialogo con sus compañeros sus propios conocimientos, reestructurando con solidez la apropiación de los mismos. Cassany (2003) reconoce el habla y la escucha como herramientas mediadoras de la interacción entre los sujetos que participan en los procesos formativos y a su vez como instrumentos para conocer y apropiar la realidad.

Además, debe acaecer con un propósito pedagógico en relación con el aprendizaje, distanciándolo así de otras experiencias comunicativas. Pérez (2007) menciona que la oralidad “precisa un proyecto didáctico al respecto, que tenga el mismo estatus que su equivalente en lectura y escritura.” (párr.3) orientando a la escuela hacia una pedagogía del habla como parte central del currículo.

Atendiendo a lo anterior, la oralidad conserva en su interior un enorme potencial que los maestros deben aprovechar para promover los procesos de aprendizaje. En primer lugar, permite la socialización, en segundo lugar, favorece la construcción significativa del aprendizaje por medio de la interacción y, por último, consolida los conocimientos y la habilidad argumentativa de los estudiantes. Vygotski (1978) reconoce la importancia de los intercambios orales en la

construcción de conocimiento, pues se accede desde la interacción con pares y luego se interioriza de manera individual.

Las investigaciones sobre el abordaje de la oralidad en el contexto educativo resaltan la importancia de la lengua hablada y la interacción verbal en el aula, pues fortalece las habilidades de comprensión, los procesos de aprendizaje, la expresión de ideas, etc. Es así, que el diálogo en el aula con los niños favorece la cristalización de su pensamiento, la elaboración de imágenes mentales, conceptos y apropiación del conocimiento.

Por el contrario, nuestro sistema educativo erróneamente ha dado por supuesto que los niños “al saber hablar” han desarrollado de manera efectiva la oralidad, centrando todos sus esfuerzos en las actividades de lectura y escritura, sin embargo, es común evidenciar en las aulas la dificultad que los niños tienen para expresar su pensamiento en palabras. Pérez Abril (2007) menciona que el desarrollo de la competencia oral debe orientar al sujeto en la construcción de elementos que permitan su participación en diferentes situaciones comunicativas, con propósitos claros y reglas de interacción definidas.

Metodología de la Investigación

Es inherente al ser humano la necesidad de buscar explicaciones a la manera en que el mundo se presenta, los diversos elementos que constituyen la realidad. Es así, como el hombre a través de la investigación accede al conocimiento con el hecho mismo de su existencia, pues se abre la posibilidad al cuestionamiento y es en la búsqueda de esas posibles respuestas que se devela el pensamiento.

Es así, que todo aquello que compone nuestra existencia, es susceptible a ser investigado, sin embargo, los puntos de partida, los interrogantes, objetivos y las conclusiones al finalizar, varían de acuerdo con la ruta metodológica que asuma el investigador para llevar a cabo su actividad epistemológica. Habermas (citado por Alvarado & García, 2008) afirma que “el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas a la cotidianidad, por el contrario, se constituye siempre partiendo de los intereses que se han ido desarrollando a partir de la cotidianidad”. (p.191)

El paradigma está compuesto por un conjunto de supuestos que guían la acción. “Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación” (Pérez, 2002,13).

En el marco formativo del docente como investigador, la presente propuesta de diseño de una estrategia pedagógica que promueva los procesos de aprendizaje a partir de la oralidad realizada en el CPS Champagnat con los niños de RE, corresponde a un paradigma de investigación crítico- interpretativo el cual permite hacer un análisis desde el interior para conocer a través de un proceso comprensivo, la interpretación que tienen los niños frente a los procesos de aprendizaje y los factores que les representan barreras en el desarrollo del mismo. Yin (como se

citó en Ricoy, 2006), refiere que dicho paradigma permite profundizar en la investigación desde una perspectiva holística e interpretativa.

Por otra parte, los trabajos realizados por Zabalza (1990), García (2000) y Kaplún (1998) aportan desde su ejercicio reflexivo, la importancia de leer continuamente el contexto donde se encuentra inmerso el maestro, pues esto permite identificar elementos imprescindibles a partir de los cuales se puede enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje con los aportes de los estudiantes.

Al respecto, Guba y Lincoln (1991) afirman que el paradigma critico-interpretativo se sustenta en los siguientes cinco enunciados:

- *Las realidades son múltiples*, holísticas, por tanto, impredecibles e incontrolables, por ello el objetivo de una investigación enmarcada desde este paradigma es la comprensión de los fenómenos.
- *La relación bidireccional entre investigador y fenómeno a investigar*, con influencia recíproca e inseparables.
- *La posibilidad de generalización*, desde la elaboración de conocimientos basada en la descripción del objeto de estudio y sus concepciones.
- *La influencia mutua entre los fenómenos*, que lejos del positivismo, no permite fácilmente distinguir causas de efectos.
- *La investigación como actividad axiológica*, comprometida con los valores e influida por el investigador, en cuanto a la elección del paradigma desde el que se trabaja, la teoría empleada para guiar la recolección, análisis e interpretación de los datos.

Lo anterior, reafirma la pertinencia frente a la elección del paradigma, dada la posibilidad de analizar inductivamente, describir y comprender una realidad plural en el contexto relacionada

con los procesos de aprendizaje de los niños y las barreras que se encuentran para el desarrollo del mismo, entendiendo que, para estudiar un fenómeno este no debe ser aislado de su contexto natural. Monteagudo (2001) refiere que este paradigma interpretativo lejos de atender a la explicación objetiva de los fenómenos, busca la comprensión de los mismos.

Por otra parte, este paradigma reconoce la importancia del maestro, como principal instrumento de investigación, ya que está directamente implicado en el desarrollo de la misma e identifica en los métodos cualitativos la respuesta más eficaz a la comprensión de las múltiples realidades.

La investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa, ya que responde a los intereses investigativos del presente proyecto, es decir, parte de un acontecimiento real enfocándose en la indagación de asuntos que resultan llamativos. (Blaxter, Hughes y Tight, 2000). La observación y descripción realizada por el investigador permite recolectar y analizar a fondo las situaciones en las cuales se encuentra involucrado, además esta metodología reconoce a los sujetos como creadores de la realidad, en tanto se ubican en ella y tienen la capacidad de transformarla de manera creativa, crítica y reflexiva.

Por otra parte, el enfoque cualitativo supone un proceso inductivo, es decir, parte de la exploración y descripción de lo específico hasta la consolidación de comprensiones del fenómeno estudiado, estableciendo posturas más generales. Las técnicas de recolección allí empleadas buscan recoger las perspectivas y puntos de vista de los sujetos vinculados a la investigación (significados, emociones, interpretaciones y demás aspectos subjetivos).

Es así, que el enfoque cualitativo en la investigación tiene como fin la reconstrucción de la realidad tal como la experimentan los miembros de una comunidad, en este caso los niños del programa de refuerzo. Guarda, una visión holística en tanto no separa en partes el fenómeno a

estudiar, sino que lo analiza como un todo. Neuman (1994) señala que la investigación cualitativa posee una perspectiva interpretativa, en tanto el investigador busca entender los significados de las acciones, voz y comprensiones de los sujetos con el fin de hacer visible la multiplicidad de realidades y posteriormente dar paso a su transformación.

Por tanto, la presente investigación a partir de la práctica docente se enfoca en la interpretación de las realidades de los niños pertenecientes al programa, con el fin de establecer relaciones de comunicación, socialización y retroalimentación de las experiencias que se tejen a diario dentro del contexto.

De acuerdo a la anterior se propusieron las siguientes fases:

Fases de la Investigación

Fase I: Identificación y descripción de las necesidades de aprendizaje de los niños del programa de refuerzo. En esta primera fase se llevó a cabo la descripción de las principales problemáticas que presentan los niños del CPS Champagnat, en la cual se observó y se detectó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas basadas en la oralidad, dada la falta de motivación, disposición e interés por los contenidos netamente escritos. Para tal efecto, se emplearon como instrumentos de registro y recopilación, la observación, el diario de campo, los grupos focales y entrevistas, cuya función es reunir y organizar las observaciones en datos comprensibles. (Ver anexo 1)

Fase II: Revisión de referentes conceptuales. En esta fase se llevó a cabo la identificación y profundización en las categorías fundantes de la investigación, a partir de las cuales fue posible realizar la interpretación de los datos y avanzar en la reflexión desde la interacción de la investigadora con los niños vinculados al programa de refuerzo en el cumplimiento del objetivo

planteado, el diseño de una estrategia pedagógica que promueva aprendizajes significativos para los niños del programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat.

Fase III: Interpretación de la información y Diseño de estrategia pedagógica. La investigadora en esta fase a partir de la organización de los datos, a propósito de las categorías fundantes y las experiencias de los niños del programa de refuerzo según sus expresiones, visión y lenguaje descubrió las categorías que emergieron en el proceso con el fin de otorgarles sentido y explicarlos en función del planteamiento del problema.

De esta manera, el ejercicio de análisis de los datos recogidos se realizó por medio de una matriz de análisis, producto de la organización de la información suministrada por los niños pertenecientes al programa de refuerzo, lo cual permitió comprender en profundidad las necesidades educativas de los niños del programa de RE del CPS Champagnat para el posterior diseño de la estrategia pedagógica basada en la oralidad.

Técnicas de Investigación

De acuerdo con el paradigma y en la búsqueda de la comprensión de las realidades múltiples presentes en el contexto, se determinan como instrumentos útiles para la recolección de la información, la observación, diario de campo, grupos focales, entrevistas que permiten al maestro investigador recoger los datos necesarios frente a la problemática descrita para que la estrategia pedagógica sea diseñada de manera que responda efectivamente a la realidad del contexto y la población participante.

La observación en la investigación.

Constituyen la técnica y el soporte básico de registro para producir descripciones de calidad de la realidad del fenómeno a estudiar. La observación y recolección de la información

materializan la intencionalidad del investigador y sus inquietudes sobre el objeto, pues la observación no atañe a la mirada simple del mismo, sino a la observación con sentido de indagación. (Martínez, 2007).

Por tanto, en la investigación cualitativa es necesario tener la capacidad de observar que implica un compromiso más allá del ver, compromete no solo la vista sino todos los sentidos en la medida que convoca al investigador a adentrarse con profundidad en situaciones sociales y reflexionar constantemente sobre la realidad estudiada con plena atención en los mínimos detalles, sujetos, hechos, lenguaje y demás elementos que la componen.

Entre los propósitos más esenciales de la observación se encuentran la exploración y descripción de comunidades, la comprensión de procesos, las experiencias humanas, entre otras. Así, la observación conlleva un sentido de indagación científica, que focaliza la atención intencionadamente, sobre fracciones de la realidad, tratando de captar para el estudio los elementos que la constituyen, con el objetivo de reconstruir la situación. (Bonilla y Rodríguez, 1997). La observación constituye una actividad fundamental en el posterior análisis e interpretación del fenómeno a investigar, por tanto, exige que el sujeto investigador sea sensible a la mayor cantidad de detalles posibles de la realidad en la cual se encuentra inmerso.

De tal forma, que el papel del observador en la investigación cualitativa es muy importante pues ejerce un rol de participación dentro las actividades, sin olvidar que su tarea fundamental es observar con la intención de lograr un entendimiento mayor y más complejo de las situaciones, los sujetos y el ambiente. Hernández (2014), afirma que la observación cualitativa no es un asunto de categorías predeterminadas, sino que se trata de un ejercicio del cual emergen según el problema de estudio. Por tanto, vale la pena señalar que el investigador debe ser un sujeto abierto y flexible para cambiar su foco de atención si es necesario.

De esta manera, la observación en la presente investigación permitió a la maestra despertar la curiosidad y el espíritu de indagación frente a las problemáticas presentadas en el programa de refuerzo escolar, centrando la atención en lo concerniente a la oralidad como estrategia pedagógica que promueve procesos de aprendizaje significativo para los niños del programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat.

Diario de campo pedagógico.

Es un instrumento que permite recolectar información de tipo descriptiva de las actividades, específicamente para la presente investigación en lo concerniente al programa de refuerzo escolar, lo cual resulta útil pues permite la reflexión de la práctica docente basada en el análisis, valoración e interpretación de lo sucedido cotidianamente en relación con los estudiantes, al aprendizaje, al maestro mismo, al aula y demás factores que inciden en la vida escolar. (Ver anexo 2)

Es un recurso importante para la investigación en el aula, ya que el diario de campo aplicado a la pedagogía posibilita el relato sistemático a partir de la observación de sucesos que el maestro considera importantes hacia la comprensión de la realidad de los discentes, con el fin de reflexionar críticamente su propia práctica y planificar las clases de manera que resulten más efectivas.

El maestro por medio del diario de campo evidencia que ha apropiado un conocimiento de tipo teórico, el cual le permite identificar problemas que ponen en tensión su práctica, formular hipótesis de trabajo, planificar, implementar diversas estrategias y evaluar. Al respecto, Porlán y Martín (1991), comentan que toda práctica sigue de manera implícita a una teoría y que la relación entre ellas es de tipo dialéctica. Siendo así, que el diario de campo pedagógico es por

excelencia el instrumento que permite condensar el producto de dicha actividad reflexiva y metacognitiva, haciendo visible las concepciones, creencias y didáctica del maestro.

Sin duda, este instrumento es fundamental para la presente investigación ya que constituye un elemento trascendental para la transformación del ejercicio docente, pues supone un cambio en la concepción didáctica del maestro basada en la modificación y/o consolidación de concepciones y creencias implícitas en la práctica. Zabalza (2004), establece que el diario de campo es una herramienta por medio de la cual los maestros recogen impresiones sobre lo sucedido en el aula de manera cronológica, lo cual permite evidenciar la evolución de los hechos.

La elaboración del diario de campo ha de suponer además por parte del maestro, el desarrollo de niveles más profundos de sistematización de la observación. Así, en principio en el diario de campo puede darse una visión simple de la realidad observada, cayendo en la escritura de aspectos poco relevantes para el análisis requerido (Porlán y Martín, 1991). Lo anterior sugiere que con la elaboración constante y responsable del diario de campo se debe ir clarificando, organizando y sistematizando la observación, de manera que sea posible categorizar la información en apuntes relacionados al docente, al estudiante, al currículo, etc.

Además, la elaboración de dicho instrumento fortalece en el maestro tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, metacognición, competencia escritural y sentido crítico. Al respecto, Azalte, Puerta y Morales (como se citó en Espinoza y Ríos, 2017) piensan que, en la apropiación del conocimiento se ven reflejados los aprendizajes; la metacognición se hace presente a través de las acciones maestro realiza ante cada situación; y la competencia escritural se mejora a través del contenido de las anotaciones realizadas.

En consecuencia, se identificó el diario de campo como el instrumento base para la presente investigación en tanto permitió la observación, registro y detección de la problemática

presentada por los niños en relación a la dificultad para escuchar, interpretar, organizar, expresar y argumentar oralmente la información. Es así, que a partir del análisis de este instrumento se detectó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas basadas en la oralidad, dada la falta de motivación, disposición e interés por los contenidos netamente escritos

Grupos focales.

Es una discusión que permite la recolección de datos cualitativos, involucra a varios participantes, se diferencia de otro tipo de entrevistas grupales en tanto el grupo es focalizado. Páramo (2008), menciona que esta estrategia se centra en situaciones de interés para el investigador y su estructura está relativamente ordenada. Es, un encuentro de discusión con objetivos claros de exploración.

A través de esta técnica se obtiene información sobre la manera en que el grupo se comunica y sobre el tema alrededor del cual se plantea la reunión, es decir, el foco de interés. Los participantes en este grupo experimentan mayor consciencia de sus concepciones al verbalizarlas, escuchar y confrontarlas con las demás.

Para llevar a cabo esta técnica se recomienda un máximo de 10 personas, la elaboración de preguntas o temas a tratar deben ser pocos, comenzando por aspectos generales, sobre situaciones concretas y de conocimiento de los participantes hasta llegar a temas de mayor profundidad y que convoquen a la expresión plena de opiniones específicas relacionadas con el tema de interés en la investigación. El tiempo estimado para GF con niños es de máximo una hora.

Para la presente investigación se consideran como grupo focal los niños vinculados al programa de refuerzo escolar, que se encuentran en 3, 4 y 5 grado de primaria, dada la mayor

cantidad de reportes de dificultades escolares, reprobación y bajo rendimiento escolar. (Ver anexo 3)

Además, dicho segmento de la población puede suministrar información significativa en términos del objetivo planteado.

Por otra parte, Paramo (2008) señala que la sesión debe desarrollarse en tres etapas:

- Apertura de la discusión: Brevemente explicar a los participantes porqué se lleva a cabo este ejercicio, para qué va a servir la información y como se va a emplear.

- Discusión: Presentar el tema de discusión, se aborda de lo macro a lo micro, de lo general a lo particular.

- Cierre: Realizar un breve resumen, agradecer la participación y recordar con qué fin se hace la recolección de dicha información.

Entrevista semiestructurada.

Este instrumento representa un insumo que permite recopilar información relevante para el diseño de la estrategia pedagógica. Hernández Sampieri (2014) la define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 418). La aplicación de este instrumento permite identificar a partir de la interacción, la construcción de significados que han elaborado los sujetos, basado en la experiencia, al respecto de un tema específico.

La entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos que el investigador ira retomando, con la posibilidad de introducir preguntas nuevas o ampliar en las respuestas dadas según lo crea conveniente, para obtener mayor información. Para efectos de la presente

investigación se priorizaron las entrevistas a niños de diversos grados, quienes refieren constantemente mayor dificultad para aprender en el aula. (Ver anexo 4)

En lo concerniente a la presente investigación se implementa este instrumento con el fin de recopilar información relevante sobre las motivaciones, significaciones, interacciones y barreras que presentan los niños en relación con el aprendizaje.

Análisis interpretativo

En este apartado, la información recolectada por el maestro en la interacción directa con los niños se interpretó por medio de la elaboración de una matriz de análisis la cual permitió organizar de manera comprensible los datos suministrados. En este sentido, resultó pertinente el paradigma elegido, en tanto el maestro relejó el contexto y las percepciones de los niños vinculados al programa de refuerzo escolar, con el objetivo de enriquecer y transformar los procesos de enseñanza – aprendizaje, es decir su propia práctica.

Los datos organizados en la matriz de análisis, corresponden a la información suministrada por los niños pertenecientes al programa de RE en los GF y entrevistas semiestructuradas realizadas a lo largo de la investigación.

A continuación, se presenta la manera en que se desarrolló la misma:

Estudiantes	Percepción RE	Aprendizajes en el RE	Estrategias Docentes	Barreras de aprendizaje	Motor motivacional	Categoría emergente PADRES
Niño 1	donde los profesores nos enseñan a nosotros cosas para vivir mejor.	aprender para mí es desarrollar el cerebro mucho más de lo que está. (...) Grabarse eso en la mente porque uno en el futuro lo tiene que necesitar en caso de un accidente o que le pregunten eso en el trabajo	un tiempo de clase donde tienen que hacer y prestar atención y después puedan hablar, jugar, correr, lo que quieran	no podía desarrollar mi cerebro porque todo era copiar y resolver cosas difíciles en el cuaderno, no podíamos movernos un segundo del puesto	A mi pues trabajando en grupo, es que hay un tiempo de clase donde tienen que hacer (...) Tener un tiempo donde hagan clase y también un tiempo donde podamos hablar (...) Cosas de la vida, de los juegos, sobre lo que nos gusta hacer o que vamos a jugar	Ayudándonos en la casa y dándonos refuerzo y apoyándonos
Niño 2	un lugar importante donde los niños tenemos educación y valores	para mí es aprender algo nuevo	a mí lo que me gusta es que nos enseñan muchas cosas, nos dejan jugar	(...) las divisiones, ¡ay dios mío santo! Grabarse eso es muy duro	A mí en cuarto que yo llevaba con una niña desde primaria, cuatro años con ella, desde el primer día la profe Carolina me dijo “coja su maleta y nos vamos” y yo	mi mamá le dijo que nunca es tarde para aprender

					¿Cómo así profe? “es que la vamos a cambiar de curso” y yo me puse a llorar ya no tenía con quien hablar	
Niño 3	un espacio de educación para los niños y también de amistad	para mi aprender es cuando los profesores nos dicen cosas para nuestro bien	A mí lo que me gusta de refuerzo escolar es que uno aprende y también juega con los compañeros	matemáticas que fue en tercero que la perdí porque si uno se distrae un momento ya luego no entiende nada	que es lo que uno debe hacer cuando otra persona está hablando. (...) a mí me gustaría que escribiéramos solo él título y después un momento de explicación, realizar un dibujo y después salir por un momentito a hablar con los compañeros sobre el tema, respirar aire fresco, ir al baño y volver a escribir lo que uno entendió	mi mama siempre dice que eso es bueno, que la matemática es buena para hacer las compras, que la división, entonces ahí me toca intentarlo. Ellos nos pueden ayudar con las tareas y otras cosas más que ellos ya saben.

Niño 4	los niños aprenden, para que los niños estudien para que cuando sean grandes sean buenos niños y aprendan para enseñarle a los demás niños.	Pues para mi es aprender cosas que nos pueden servir para después. Uno en la vida tiene que esforzarse por lo que quiere	A mí lo que me gusta de refuerzo escolar son las profesoras cuando hablan de cosas chéveres con nosotros	(...) uno no se aprende de memoria las tablas (...) yo no creía que la matemática era importante	sería bueno que los profesores nos dejaran tiempo para hablar los niños sobre los temas de la clase. (...) para mi sería que cierto día les pregunten a los compañeros que quieren hacer para que la clase no sea tan aburrida	lo que podrían ayudar los profes es visitar a los papás, ellos le van hablando a los papás y los papás van hablándole a los niños. Siendo sinceros sobre en qué nos está yendo mal, para que nos ayuden.
Niño 5	para mi es una enseñanza muy chévere porque cuando yo sea grande puedo enseñarles a los hijos	es como que los profes a nosotros como que nos están dictando algo y pues como que a nosotros como que se nos queda eso en la mente porque nos va a servir más adelante	cuando a veces no entiendo casi nada yo siempre le voy a preguntar a las profes porque yo casi no entiendo y pues ellas me explican despacito hasta que por fin entiendo	dificultad ciencias en el primer trimestre porque a mí se me olvidaba todo lo que el profe decía	para mi sería hacer arte, porque a mí me gusta	ellos también nos enseñen lo que es el colegio, la vida
Niño 6	donde aprendemos y	Es algo como que uno quiere ser médico, entonces	A mí me gusta cuando los profes juegan	se me dificulta concentrarme para la	Para mí que nos den una hora libre para hablar	Los papás nos ayudan en todo, hablan con la

	nos preparamos para el futuro.	estudia todo lo del cuerpo humano	con nosotros futbol	escritura y en la lectura no me puedo quedar en silencio	de las cosas que nos gustan (...) hablamos de los juegos que nos gustan a los niños como las canicas, los trompos	profe para ver en que estamos mal y así nos ayudan desde la casa
Niño 7	un lugar donde nos enseñan a decir las cosas de manera respetuosa, sin que nos gane el mal genio	Es aprender a muchas cosas, como de matemáticas, español, ciencias, pero también a saludar, pedir el favor, decir gracias	(...) pero Sharol me enseñó a jugar trompo y desde ahí veo videos en youtube para hacer el pico al aire	el profe cuando escribe en el tablero se me dificulta mucho ya que me distraigo y no copio nada		
Entrevistado 1	Donde hacemos cosas divertidas y tenemos enseñanzas con los profesores.	Aprender es hacer las tareas solita, a dibujar sin ayuda, a usar el computador para hacer las tareas solo	Ayudan a los niños que lo necesitan porque nos quieren mucho	no me gusta quedarme ahí sentado, quieto mil horas. (...) En el colegio no peleamos porque nos tienen vigilados los profesores	Los puestos están organizados diferente, allá en el colegio en filas así bien rectas y en la cabaña podemos ver a los amigos. Nos dejan tareas largas y me aburro mucho. En el refuerzo me gustan los talleres	Cuando citan a los papas y nos anotan en el observador a uno le da mucha pena con los papas porque para eso no lo mandaron al colegio

Entrevistado 2	Lugar para Estudiar y compartir con los amigos.	Aprendemos sobre los valores, aprendemos como se debe estudiar para que a uno le vaya bien. Nos ayuda a mejorar el comportamiento para no morir joven	Nos tratan bien y nos ayudan mucho con las cosas que necesitamos aprender hasta que entendemos	la memoria es muy poca, no sabemos guardar información	En el colegio nos hacen evaluaciones, en cambio en el refuerzo los profes nos ayudan a hacer las cosas sin ponernos una nota
Entrevistado 3	Espacio para aprender a jugar futbol y ser un gran futbolista en el futuro.	aprendí los números romanos para leer el reloj de mi abuelito y no llegar tarde.	Nos ayudan a que aprendamos a hacer solos las tareas, a buscar en los libros, la tabla de contenido.	No me gusta leer, ni buscar cosas en el diccionario.	En el colegio nos ponen a escribir horas y horas y eso es un fastidio
Entrevistado 4	Donde aprendemos a usar los computadores para cuando estemos en la universidad	cuando hacemos las tareas aprendemos a ser menos agresivos y tener paciencia	La mayoría son comprensivos, nos escuchan cuando tenemos problemas, nos maltratan respetan nuestros derechos	Falta de control de las emociones lo cual desencadena conflictos	En el refuerzo hacemos cosas que nos gustan, nos dejan jugar y los profes juegan con nosotros
Entrevistado 5	Aprendemos como se deben hacer las tareas	Aprendo sobre los instrumentos musicales	Me gusta cuando hablan con nosotros y nos preguntan cómo vamos	Es difícil comprender las tareas, porque no pongo cuidado me	En el colegio uno se siente presionado porque sabe que van a sacar

				distraigo mucho y luego el profe no deja que me expliquen	notas, en cambio aquí en el refuerzo no.	
RECURRENCIAS	Espacio donde viven los valores. Proyectos futuros. Vida social, familiar, escolar, etc.	Novedad. Aprendizaje útil en situaciones futuras. Valores. Vida cotidiana	Escucha, dialogo, intereses del niño, flexibilidad y apertura	Actividades mecánicas: copiar, memorizar, resolver problemas	Trabajo en equipo, evaluación como mecanismo de control, oralidad, intereses, escucha	Percepciones, apoyo, ayuda, saber sobre la vida.

Tabla 1. Cruce de categorías referenciales con datos recolectados.
Autoría propia.

La matriz anterior permitió a la maestra investigadora comprender con mayor profundidad las necesidades educativas de los niños del programa de refuerzo escolar del CPS Champagnat para el posterior diseño de la estrategia pedagógica basada en la oralidad, de este ejercicio resultaron las siguientes categorías:

Categoría 1. Transformación de la vida: El verdadero aprendizaje en el Refuerzo Escolar.

La vivencia de valores, el sentido común, la habilidad para comunicarse, la espontaneidad a la hora de hacer amigos, el uso de tecnologías, el manejo de la ira y demás habilidades que conllevan a la autonomía de los niños representan elementos significativos que consolidan el aprendizaje, en tanto permiten a los niños apropiarse de elementos de su cotidianidad cuya aplicabilidad para la vida es evidente.

Es así que, para los niños, según palabras de Ausubel (1978), resulta fundamental encontrar que los conocimientos que construye le son útiles para resolver nuevas situaciones que se presentan a su vida, mas allá del ámbito académico, en la familia, el grupo de amigos y demás espacios sociales en que se mueve.

En este sentido, las estrategias pedagógicas deben estar diseñadas de manera que le permitan al niño aprender a conocer, es decir, tener la experiencia de avanzar en su propia reflexión sobre la vida, el lugar que ocupan dentro de ella, sus problemáticas y posibles acciones. En palabras de Morín (1990) es necesario promover un conocimiento que aborde las problemáticas globales y desde allí se construyan conocimientos locales.

Subcategoría 1. Un lugar donde poder ser: Factor motivacional para el aprendizaje en el refuerzo escolar. El aprendizaje no se limita a la mera acumulación de saberes, sino que atañe a la aprehensión de habilidades para la vida, está estrechamente vinculada a los procesos de

comunicación que se establecen entre los niños y el maestro. Reconocer a los niños con todo lo que ello implica, sus hobbies, gustos, sueños e incluso disgustos, moviliza al maestro en otra dinámica de la enseñanza, donde su principal función es mostrar apertura para la escucha.

Los niños claman por una educación que les reconozca, en donde puedan hablar sobre los juegos tradicionales que jugaba su abuelo, la novela de moda, el deportista más guapo, el paseo del fin de semana, aquello denominado por Vilá (2005) como el lenguaje coloquial constituye un espacio de aprendizaje en donde se elaboran, comparten y cuestionan significados, representaciones, experiencias, conocimientos, etc.

Además, resulta fundamental entender la manera en que los ambientes, el mobiliario y en general las disposiciones físicas repercuten en la relación que establecen los niños con el aprendizaje, al respecto los salones organizados en filas y columnas donde el maestro ocupa un lugar central no permiten que los niños se sientan partícipes en el aprendizaje, por el contrario, limita las múltiples posibilidades que subyacen de la interacción. De esta manera, proponer espacios agradables y actividades que motiven a la socialización reconoce a los estudiantes su capacidad de acción en el medio pedagógico, es decir la posibilidad que tienen de participar y ser protagonistas de su propio aprendizaje.

En conclusión, reconocer a los niños como son, sujetos cargados de conocimiento, marca de manera decisiva la manera en que los mismos se disponen para el aprendizaje. Por ello resulta fundamental la actitud de apertura del maestro para “habitar su mundo”, es decir, acercarse a su lenguaje, expresiones, modismos y demás recursos lingüísticos, pues es allí, de manera implícita que se concretan sus aprendizajes, en palabras de Cassany (2003) las palabras de los niños expresan la capacidad que tienen para comprender su realidad y apropiarse de ella.

Subcategoría 2. Silencio, quietud y memorización: Las barreras que encuentran los niños para aprender. Limitar los espacios de habla a la mera repetición mecánica de conceptos, establecer en el aula un régimen de silencio, restringir la posibilidad de moverse y transitar por los espacios, representan en palabras de los niños las verdaderas barreras para el aprendizaje.

Tradicionalmente, los maestros han ubicado en el niño la dificultad para el aprendizaje, poniéndolo de inmediato como un problema intrínseco, sin embargo, cuando el maestro se dispone a entender y analizar la realidad del aula comprende a través de las palabras, expresiones y lenguaje que usan los niños, que en la gran mayoría de los casos los elementos que dificultan su aprendizaje corresponden al desconocimiento de los maestros sobre el contexto y en general la manera en que aprenden los niños.

Categoría 2. Escucha, dialogo y flexibilidad: La oralidad como estrategia pedagógica del maestro. Las estrategias pedagógicas orientan la enseñanza, es decir, la acción metodológica de los maestros con sus estudiantes en los procesos de enseñanza - aprendizaje. La oralidad en el refuerzo escolar, posibilita el reconocimiento de las condiciones, capacidades, fortalezas y dificultades reales presentadas por los estudiantes. Por medio de la escucha y el intercambio comunicativo que supone el dialogo, es posible planificar y ajustar de manera pertinente la labor del maestro.

Es así, que los maestros de refuerzo escolar en primer lugar deben mostrar una actitud investigativa que permita comprender de manera efectiva el contexto en el cual están llevando a cabo su práctica pedagógica mostrando apertura y flexibilidad para cambiar su foco de atención si es necesario.

En este sentido, la escucha y el dialogo permite a los maestros describir, explicar y reflexionar sobre las comprensiones que tienen los niños y asimismo tomar decisiones frente a los escenarios

para la enseñanza, los cuales pueden ser reorientados según los datos e informaciones que llegan en el curso de la acción.

Asimismo, es necesario que los maestros se muestren propositivos para transformar la enseñanza construyendo estrategias basadas en la realidad, necesidades, intereses y motivaciones de los sujetos que aprenden, derrumbando la visión tradicional del saber, aquello que Barbero (1996) reconoce como la prolongación del régimen de saber instituido por el texto impreso y explotando las múltiples posibilidades para acceder a la información desde la oralidad, el dialogo, el movimiento, etc.

Categoría 3. Co - constructores del aprendizaje de los niños en el refuerzo escolar: La familia. Los niños constantemente refieren las percepciones que tienen sus padres, madres, tíos, abuelos y cuidadores sobre la educación, es así que en el refuerzo escolar de manera espontánea reproducen en su actuar aquello que han arraigado en casa.

De este modo, comentarios como “mi mamá siempre dice que eso es bueno (haciendo referencia a las matemáticas)”, “nunca es tarde para aprender”, “como dice mi mamá hay un tiempo de clase para prestar atención, otro para jugar, correr y lo que quieran” materializan la fuerte incidencia del lenguaje y la familia en los procesos de aprendizaje de los niños. (Niños de refuerzo escolar, grupo focal, agosto 2019)

Sin embargo, es necesario que los maestros del refuerzo escolar e incluso de la escuela trabajen arduamente en la visibilización a los padres de familia sobre su incidencia en los procesos de aprendizaje de sus hijos, pues existe poca conciencia frente a ello. Esto, sustentando en la concepción que tienen los padres sobre los resultados inmediatos al inscribir a sus hijos en el programa de refuerzo, esperando que en tiempos mínimos el niño tenga mejor desempeño académico. Por el contrario. el uso del lenguaje y expresiones que tienen los niños frente a los

conocimientos y las asignaturas, implícitamente reflejan la disposición o indisposición construida en casa para el aprendizaje, basado en el principio de la credibilidad del que parten los niños, pues “ellos ya saben de la vida” (Niños de refuerzo escolar, grupo focal, agosto 2019).

Por otra parte, a partir de estos análisis se refleja el carácter comunicativo y cooperativo del aprendizaje en tanto los niños son actores que con una voz propia construyen activamente el conocimiento a través de la interacción dialógica con sus pares y adultos. En estos términos el refuerzo escolar debe proponer espacios en donde el niño interactúe y trabaje con su familia en la elaboración de significados, es decir, que a través de la socialización redunde en la construcción colectiva del conocimiento.

Diseño de la propuesta

La presente estrategia pedagógica surge a partir de la necesidad de comenzar a transformar las percepciones que tienen los niños que pertenecen al programa de Refuerzo Escolar en el CPS Champagnat, y sus padres acerca del potencial de aprendizaje que se esconde tras la interacción, el dialogo y el compartir espontaneo entre pares, con sus familias, maestros, entre otros.

Es así, que surge la idea de generar un proyecto pedagógico de aula PPA basado en los intereses de los niños del CPS Champagnat y empleando la oralidad como eje del desarrollo de diversas habilidades para la vida, entre ellos la escucha, seguridad, fluidez verbal, expresión de pensamientos y participación.

De acuerdo a lo anterior, la oralidad hace posible el intercambio de saberes y experiencias que tienen los niños sobre la vida, a través del compartir espontaneo con el otro se hace posible la construcción significativa del conocimiento. En este sentido, por medio del proyecto pedagógico de aula se busca orientar a los niños hacia procesos de oralidad formal, dotándolos de herramientas discursivas que finalmente le permitan argumentar y participar en todos los escenarios en los cuales se encuentre inmerso.

Cabe señalar, que la propuesta descrita a continuación atiende a la exploración de la investigadora en el contexto específico de refuerzo escolar en el CPS Champagnat, razón por la cual el titulo responde a los intereses de los niños vinculados al programa, los juegos tradicionales.

El proyecto pedagógico de aula (PPA).

Se constituye como una estrategia pedagógica que reconoce la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes partiendo

de sus intereses y el cuestionamiento por la comprensión e interpretación de situaciones complejas, como la relación escuela – vida.

De este modo, los PPA reconocen al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, cuyo propósito es la reconstrucción de significados mediante la interacción directa con los sujetos y objetos presentes en su realidad. En palabras de Cerda (2003) el proyecto pedagógico de aula tiene como función guiar, orientar y dirigir organizada y sistemáticamente a los estudiantes hacia un fin determinado, constituyen una forma de aprender y enseñar centrada en los intereses y preocupaciones de los alumnos.

Lejos de una visión meramente instrumental, los PPA guardan una clara intencionalidad pedagógica en tanto satisfacen necesidades de aprendizaje de una persona o grupo de personas, resuelven problemas complejos dentro de contextos educativos, orientan procesos de transformación en comunidades y efectúan cambios y mejoras en el desarrollo de actividades pedagógicas.

Nombre del proyecto: “Nuestro baúl de juegos”.

Identificación: El PPA parte de los intereses y necesidades de los niños vinculados al programa de RE, se sustenta en principios pedagógicos como el aprendizaje significativo, la diversidad, la interacción, la oralidad y la investigación sobre la propia práctica.

Para ello, es esencial reconocer los diferentes momentos que componen un PPA, para la presente propuesta se establecen seis momentos esenciales: Momento de sensibilización, momento de aprender, momento de construir, momento de compartir, momento de relacionar y momento de evaluar.

Objetivo general:

Participar activamente en la construcción del conocimiento a partir de los intercambios comunicativos con los miembros de la familia y pares.

Objetivos específicos:

- Mejorar la habilidad para escuchar en cualquier situación y lugar de la vida cotidiana (colegio, familia, barrio, etc.)
- Expresar con seguridad y fluidez ideas, pensamientos, conocimientos, etc.
- Identificar la voz como elemento de participación en diferentes situaciones comunicativas.

Eje transversal: Construcción de significados a partir del intercambio oral.

Primer momento: Sensibilización - ¿Por qué es importante dialogar con los niños en casa?

Los padres de familia, cuidadores y/o acudientes de los niños del programa de refuerzo escolar son agentes fundamentales en los procesos de aprendizaje de los niños, por lo cual es necesario establecer estrategias que los vincule de manera activa.

Es por ello, que en un primer momento debe establecerse un espacio de encuentro con los mismos, donde se socialice y exponga la intención del PPA “Nuestro baúl de juegos” que es reconocer los espacios de habla como una posibilidad para construir aprendizajes significativos a partir del dialogo de los niños con sus respectivas familias.

Resulta importante además, hacer visible a los padres que dicho PPA es producto de la construcción e intereses de sus hijos y por ello constituye un motor fundamental pues permite que los niños se apropien, vivan y se apasionen por aprender.

En consecuencia, se requiere introducir a los padres en un ambiente de sensibilización frente a la importancia de la oralidad en la vida de los niños, pues es a través del dialogo que los niños construyen sus propios aprendizajes basados en la experiencia y saberes familiares, además de la posibilidad que brinda para estrechar lazos, fortalecer la confianza, seguridad, respeto, etc.

Lo anterior, permite llevar a cabo un trabajo articulado entre el programa de refuerzo escolar, los niños y sus familias en la movilización de los procesos de aprendizaje a partir de la oralidad, propiciando en casa los espacios, tiempos y lugares adecuados para hablar sobre el tema de interés.

Segundo momento: Aprender ¿Cómo la oralidad ayuda a construir conocimientos?

La finalidad de este momento es convocar a los niños a un espíritu de indagación e investigación, donde cada uno de ellos participe de manera activa en la recolección de información sobre juegos y sea justamente por medio de la oralidad que comiencen a intercambiar distintos saberes con los miembros de su familia.

Para ello, se pueden implementar estrategias como la lluvia de ideas en donde los niños identifiquen con ayuda del maestro, los aspectos relacionados con los juegos tradicionales que son de su interés. Producto de este momento surgen algunas preguntas orientadoras que guían a los niños y sus familias para el intercambio oral en casa.

Ejemplos de preguntas orientadoras:

- ¿Qué sabemos sobre juegos? ¿A que jugaban sus padres, abuelos y demás familiares cuando eran niños?, ¿Con que materiales jugaban?, ¿De qué manera se organizaban?, ¿Cómo aprendieron dichos juegos?, ¿Cuáles eran las reglas?

Tercer momento: Construir ¿Cuál es la importancia de escuchar?

Los niños motivados por su curiosidad se acercan a las familias con el fin de buscar información e indagar sobre las distintas experiencias, recuerdos y memorias que tienen sus familiares y/o cuidadores sobre los juegos tradicionales.

El objetivo clave de este momento es que los niños logren identificar la importancia de la escucha activa en la oralidad. Para ello, el niño debe estar en capacidad de interpretar el tono discursivo de su interlocutor, a partir de los siguientes elementos (voz, ritmo, pausas, entonación.), pues no basta con solicitar a los miembros de sus familias que relaten sus experiencias, sino que es necesario disponer total atención para lograr interpretar y comprender cada una de ellas.

Los maestros son los encargados de guiar y acompañar a los grupos en la retroalimentación continua del conocimiento construido, por medio de encuentros periódicos según las necesidades observadas.

Cuarto momento: Compartir ¿Cómo puedo hablar con seguridad y fluidez?

Los juegos tradicionales poseen un encanto que atrapa y despierta el interés de los niños dada toda la emotividad que de ellos se desprende. Escuchar las historias de los abuelos, padres y demás adultos que habitan sus espacios, permite que los niños construyan nuevos significados a partir de experiencias previas que le son significativas.

El objetivo de este momento es que los niños reconozcan en el intercambio comunicativo una posibilidad para la apropiación de saberes, específicamente, en el PPA “Nuestro baúl de juegos”, los niños evidenciarán como la escucha activa y el dialogo permite que se construyan aprendizajes nuevos para ellos.

Quinto momento: Relacionar ¿Cómo la oralidad permite la participación?

La voz es un mecanismo de participación por excelencia, en tanto permite a los niños expresar de manera libre sus pensamientos, ideas, opiniones, sentires frente a un tema o situación determinada.

La finalidad de este momento es que los niños produzcan textos orales según la situación comunicativa en la cual se encuentren presentes, ajustando elementos fundamentales en la oralidad como, el volumen, tono de la voz, gestos y lenguaje corporal.

Sexto momento: Evaluar ¿Cómo me comunico?

Se sugiere disponer un espacio de presentación abierta a la comunidad a modo de Foro, para el caso del presente PPA de aula sobre los “Juegos tradicionales” donde los niños puedan exponer los saberes construidos y los procesos que le permitieron llegar a ellos.

Para evaluar el alcance del PPA de aula se establecen algunos criterios que corresponden al área de lenguaje

LENGUAJE		
Escucha	Expresión	Participación
El niño encuentra el significado real de lo que escucha.	El niño describe y/o narra diferentes acontecimientos.	El niño establece intercambios orales
El niño comprende las palabras de su interlocutor.	El niño hace intervenciones con claridad.	El niño participa en diversas situaciones comunicativas
El niño identifica las palabras que ordenan un discurso.	El niño elige las expresiones más pertinentes para dar a conocer sus opiniones	El niño participa en espacios de discusión.
El niño identifica el estado de ánimo del emisor a partir de la interpretación del tono, ritmo, pausas y velocidad de su discurso.	El niño realiza cambios en la modulación de la voz para acompañar el sentido de lo que desea comunicar.	El niño expone su opinión con argumentos.

Conclusiones

El refuerzo escolar debe constituirse como un espacio para aprender sobre la vida, donde se aborde desde los saberes propios de los niños y sus familias, hasta las problemáticas y realidades emergentes del mundo actual, tales como la migración, la crisis socio- ambiental, el acceso responsable a la información por medio de las nuevas tecnologías. Para ello, el maestro debe tener la capacidad de releer el contexto y orientar su acción pedagógica a través de la implementación de estrategias que le permitan responder de manera creativa y flexible, ante las inquietudes, pensamientos, intereses y realidades de los niños.

Las estrategias pedagógicas constituyen uno de los saberes propios que tiene el maestro, en tanto orientaciones para la acción con sus estudiantes, reflejan de manera directa el conocimiento sobre sus estudiantes, la manera en que aprenden, sus gustos, motivaciones, intereses y el contexto en el cual se encuentran inmersos, de manera que se aprovechen al máximo los recursos reales que se encuentran disponibles y encaminándolos a la construcción de saberes más complejos.

Lo anterior, reconoce a los maestros como dueños de un saber propio, producto de la investigación, actividad dialógica con los sujetos que requiere plena apertura para entender las realidades de los mismos, comprendiendo su complejidad y disponiendo su conocimiento para la transformación de las mismas a través de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Los maestros estamos llamados a actualizar nuestras prácticas de enseñanza, reconociendo como elemento principal a los estudiantes, que como sujetos con unos saberes propios cuentan con la posibilidad de construir aprendizajes realmente significativos cuando participan e inciden en la construcción de estrategias, planes y actividades tanto en el aula, como fuera de ella.

Sin duda, la investigación en el aula permite la construcción del conocimiento en doble vía, por un lado, para los estudiantes en tanto la investigación se desarrolla con una intencionalidad

pedagógica específica, y por el otro, para los maestros quienes a partir de su propia practica problematizan, deconstruyen, clarifican, reflexionan y transforman su quehacer.

La implementación de estrategias pedagógicas basadas en la oralidad en el refuerzo escolar, representan para los niños una manera de apropiarse de su propio aprendizaje a partir de elementos de su cotidianidad. Dada su posibilidad de construir y consolidar significados de manera colectiva, por medio de la interacción y el diálogo, permite al maestro constatar de manera implícita el aprendizaje a través de los procesos de socialización.

El abordaje de la oralidad en el aula constituye un espacio de aprendizaje para los niños en donde a partir del dialogo y la interacción, elaboran, cuestionan y contrastan significados, representaciones y experiencias, es decir, que de manera espontanea construyen conocimiento expresado en la capacidad que tienen para comprender su realidad y apropiarse de ella.

Por otra parte, se refleja el carácter comunicativo y cooperativo del aprendizaje en tanto los niños como actores con una voz propia construyen activamente el conocimiento a través de la interacción dialógica con sus pares y adultos. En estos términos el refuerzo escolar debe proponer espacios en donde el niño interactúe y trabaje con su familia en la elaboración de significados, es decir, que a través de la socialización redunde en la construcción colectiva del conocimiento.

Por último, vale la pena decir que la mejor manera de aprender reside en aquellas estrategias que permiten a los sujetos, entiéndase estudiantes, maestros, padres aprender en gerundio, es así, que, por ejemplo, se aprende a hablar hablando, a cantar cantando, a dibujar dibujando... El maestro necesita aprender a investigar precisamente investigando, problematizando y cuestionando todo lo que implica su quehacer con el fin de conocer, y el conocimiento que

construye a su vez le permite enseñar y avanzar en su propia reflexión para transformar su quehacer.

Referencias

- Abril, R. (2017). *La voz del estudiante. Una práctica del lenguaje oral que se construye en la escuela para hablar con seguridad en espacios de habla formal*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Agámez, J., Merlano, A., Taborda, K., Toscano, T., Vergara, L. y Vidal, N. (2017). *Estrategia didáctica desde la socioafectividad para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa José María Córdoba*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Alemán, J. (2009). *Del argumento lógico a la racionalidad crítica, para fomentar el diálogo argumentado en el aula de clase, con estudiantes de secundaria*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Alvarado, L. y García, M. Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Barbero, J. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas (Col), (5). ISSN: 0121-7550. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Barbero, J. y Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios en comunicación en Colombia. *Estudios Sociales* 4 (4), pp. 54-68.

- Barrero, J. y Reyes, S. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Buitrago, C. (2017). *Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Carvajal, G. (2006). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), pp. 1-11. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3942564>
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Empúries.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua: Expresión Oral*. Barcelona: Grao.
- Cerda, H. (2001). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y de construcción de conocimientos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerda, H. (2003). La pedagogía de proyectos algo más que una estrategia. *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía*, vol 2, pp. 23- 26.
- Condemarín, M. (1982). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Ediciones Maristas. (Ed.). (2011). *Misión Educativa Marista*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

- Espinoza, R. y Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en el congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, San Luis Potosí.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa fe de Bogotá: Mc. Graw Hill.
- García, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. 64. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.html>
- Grossman, P., Wilson, S. y Sulman, L. (2005). *Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza*. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9 (2), pp. 1-25.
- Guba, G. y Lincoln, S. (1991). *Investigación naturalista y racionalista*. En T. Husen y T.N. Postlethwaite. Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: VicensVives.
- Halliday, M. (1989). *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Mc Graw Hill Education.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Editorial De la torre.
- Labinowicz, E. (1982) *Introducción a Piaget*. México: Addison-Wesley.
- Longás, J., Cívís, M. y Riera, J. (2013). *Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia*. Revista de Educación Inclusiva, 6, pp. 106-124.
- López, C. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

- Maristas Norandina. (2019). Maristas Norandina. Hermanos Maristas de la Enseñanza. Recuperado de <https://www.maristasnorandina.org/>
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, volumen (número), 73-80. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2019) Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 15, pp. 227-246.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neuman, W. (1994). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ong, W. (1987). *Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia Y La Cultura UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)
- Ospina, M. (2016). *Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Páramo, P. (Ed.). (2008). *Investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Ciudad, País: Universidad Piloto de Colombia.

- Pérez, M. (2007). Saber hablar para comunicar. *Altablero*, 40. Ministerio de Educación Nacional.
Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1954). *Perceptual and cognitive (or operational) structures in the development of the concept of space in the child*. Congress Psychology, pp. 41- 46.
- Porlán R, y Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Editorial Diada.
- Portilla, A. (2012). *Medios de comunicación escolar: concepciones e implicaciones*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Educação. Revista do Centro de Educação, 31 (1), pp.11-22.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- “Secretaría de Educación” (2012, 11 de agosto). Secretaría de Educación acompañara estudiantes con bajo rendimiento. Semana. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/secretaria-educacion-acompanara-estudiantes-bajo-rendimiento/267570-3>
- Tovar, A. (2019) *La televisión: Una herramienta didáctica para fortalecer la argumentación oral en los estudiantes de grado 4° y 5° del Colegio Las Américas I.E.D.* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Vanegas, C. (2015). *Movilización De Las Concepciones Docentes Sobre La Enseñanza De La Oralidad En El Aula De Lengua Castellana*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Vilá, M. (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.

Barcelona: Graó.

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. (1990). *Fundamentación de la didáctica y del conocimiento*. Madrid: UNED.

Zabalza, M. (2004). *Los diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*.

Barcelona: Narcea.

Anexos

1. Transcripción grupo focal

Maestra: Bien, entonces, resulta que vamos a hacer un ejercicio de conversación, vamos a ir debatiendo y compartiendo sobre algunos temas y no hay ninguna opinión que sea buena, mala, correcta, incorrecta, lo que ustedes me quieran contar eso me va a servir, ¿listo?

Vamos a tratar de no interrumpirnos, cuando esté hablando uno esperamos a que termine su intervención y pues ahí si después puede hablar el otro, ¿entendido?

Listo, entonces primero necesito que me cuenten su nombre, en qué curso están y cuántos años tienen

Niño 1: Yo me llamo Alisson, estoy en 501 y tengo 11 años

Niño 2: Yo me llamo Victoria, yo tengo 9 años y estoy en el curso 4

Niño 3: Me llamo Alberto, estoy en 501 y tengo 10 años

Niño 4: Yo me llamo Sharol, tengo 11 años y estoy en 501

Niño 5: Yo me llamo Dana del Pilar, estoy en grado 302 y tengo 9 años

Niño 6: Yo me llamo Yuliana, tengo 8 años y estoy en el curso 302

Niño 7: Yo me llamo Tatiana, tengo 11 años y estoy en 501

Maestra: Bien, entonces ahora que ya sabemos los nombres, nosotros vamos al colegio a aprender, en ese sentido los maestros enseñan diferentes conocimientos desde las distintas materias. Sin embargo, no siempre es posible para los maestros cumplir con ese objetivo, debido a diferentes factores que en este momento interesa recoger. Lo primero que quiero que me cuenten es ¿qué significa para ustedes el refuerzo?

Niño 1: Pues para mí, donde los profesores nos enseñan a nosotros cosas para vivir mejor

Niño 2: para mí es un lugar importante donde los niños tenemos educación y valores

Niño 3: pues para mí significa un espacio de educación para los niños y también de amistad

Niño 4: para mí es un lugar para que los niños aprendan, para que los niños estudien para que cuando sean grandes sean buenos niños y aprendan para enseñarle a los demás niños.

Niño 5: para mí es una enseñanza muy chévere porque cuando yo sea grande puedo enseñarles a los hijos

Niño 6: es un lugar donde aprendemos y nos preparamos para el futuro y un lugar donde podemos jugar

Niño 7: es un lugar donde nos enseñan a decir las cosas de manera respetuosa, sin que nos gane el mal genio

Maestra: ¿Qué significa para ustedes aprender?

Niño 1: Aprender para mí es desarrollar el cerebro mucho más de lo que está

Niño 2: Para mí es aprender algo nuevo

Niño 3: para mí aprender es cuando los profesores nos dicen cosas para nuestro bien

Niño 4: Pues para mí es aprender cosas que nos pueden servir para después.

Niño 5: Pues para mí aprender es como que los profes a nosotros como que nos están dictando algo y pues como que a nosotros como que se nos queda eso en la mente porque nos va a servir más adelante y pues eso es aprender. (Risa)

Niño 6: Es algo como que uno quiere ser médico ¿sí? Entonces tiene que estudiar todo lo del cuerpo humano

Niño 7: Es aprender a muchas cosas, como de matemáticas, español, ciencias, pero también a saludar, pedir el favor, decir gracias

Maestra: Listo, quiero que me cuenten algo sobre alguna materia que vean en el colegio, lo que quieran:

Niño 1: Bueno, español a mí antes me iba muy mal, después yo empecé como a practicar lectura, como refuerzo y pues esa es la materia que a mí más me ha quedado difícil por el lenguaje

Niño 2: pues a mí matemáticas porque es la materia que uno ve más en la vida, en cualquier trabajo que uno necesite va a ver matemáticas y porque es la materia que más me ayuda en el colegio.

Niño 3: la educación física es para mí, para uno animarse, para uno ser policía de grande porque uno ya está listo

Niño 4: Para mí me gusta el arte porque el arte es lo bonito para uno poder desarrollar.

Niño 5: Para mí, sociales es una materia muy importante que habla sobre el país, las regiones y etc.

Niño 6: Para mí matemática ya que así no parezca, pero en casi todas las cosas necesitamos de ellas

Maestra: Entonces ahora quiero que me cuenten de alguna dificultad que tengan en alguna materia

Niño 1: En matemáticas porque yo no podía desarrollar mi cerebro porque todo era copiar y resolver cosas difíciles en el cuaderno, no podíamos movernos un segundo del puesto

Niño 2: Pues a mí en español y en matemáticas, porque antes las divisiones, ¡ay dios mío santo! Grabarse eso es muy duro

Niño 3: Pues a mí solo una vez en matemáticas que fue en tercero que la perdí porque si uno se distrae un momento ya luego no entiende nada

Niño 4: Matemáticas

Maestra: ¿por qué?

Niño 4: Porque no aprendí bien a multiplicar el profesor dijo que la multiplicación era la última nota que tenía para el trimestre entonces la perdí y me hicieron una evaluación y también la perdí, entonces perdí la materia y esa fue la única vez, no más

Maestra: ¿Por qué crees que pasaba eso?

Niño 4: Porque pues uno no se aprende de memoria las tablas y uno en la vida tiene que hacer el esfuerzo por lo que uno quiere y entonces pues en ese momento yo no creía que la matemática era importante, no estaba tomando refuerzo sobre la matemática, me daba pereza, pero ya después mi papa me dio a entender que uno las necesita para todo, para hacer cuentas, entonces me hizo reforzar y pues gracias a dios me fue bien y me ha ido bien.

Niño 5: Para mí fue una dificultad ciencias en el primer trimestre porque a mí se me olvidaba todo lo que el profe decía

Niño 6: A mi lenguaje porque a mí se me dificulta concentrarme para la escritura y en la lectura no me puedo quedar en silencio

Niño 7: Para mí es matemáticas ya que cada vez que el profe cuando escribe en el tablero se me dificulta mucho ya que me distraigo y no copio nada

Maestra: Listo, entonces ahora quiero que me comenten ¿qué piensan del refuerzo escolar? ¿qué les atrae?, ¿qué les molesta?

Niño 1: A mí lo que me atrae del refuerzo escolar es lo que dije ahorita, que uno tiene que grabarse eso en la mente porque uno en el futuro lo tiene que necesitar en caso de un accidente o que le pregunten eso en el trabajo

Maestra: ¿Y qué te molesta?

Niño 1: lo que me molesta de matemáticas es que la profe es muy fastidiosa.

Maestra: Pero del refuerzo escolar, ¿Qué te molesta?

Niño 1: A mí lo que me molesta es que siempre me toca traer muchos cuadernos para hacer tareas y hacer tareas del otro día.

Niño 2: a mí lo que me gusta es que nos enseñan muchas cosas, nos dejan jugar y lo que no me gusta es que algunos niños no quieren trabajar y la profe les tiene que decir que trabajen

Niño 3: A mí lo que me gusta de refuerzo escolar es que uno aprende y también juega con los compañeros y lo que me molesta es que a pasen tantas horas y yo esté siempre sentado haciendo tareas en la biblioteca.

Niño 4: A mí lo que me gusta de refuerzo escolar son las profesoras cuando hablan de cosas chéveres con nosotros, ellas nos ayudan y lo que no me gusta es que a veces son muy regañonas

Niño 5: Bueno, lo que a mí me gusta es cuando a veces no entiendo casi nada yo siempre le voy a preguntar a las profes porque yo casi no entiendo nada y pues ellas me explican despacito hasta que por fin entiendo. Lo que no me gusta es los niños, casi todos se pelean porque no traen el balón, dan muchas quejas y ya.

Niño 6: A mí me gusta cuando los profes juegan con nosotros futbol, o hablamos de los juegos que nos gustan a los niños como las canicas, los trompos

Niño 7: Si profe, pues a mi el futbol no me gusta, pero Sharol me enseñó a jugar trompo y desde ahí veo videos en youtube para hacer el pico al aire

Maestra: ¿Cuáles son las diferencias que ustedes encuentran entre una clase que les gusta mucho y una que no les gusta tanto?

Niño 1: Que por ejemplo artes, me siento feliz porque ahí trabajamos muchos colores y todo y lo que no me gusta de matemáticas es que a veces la profe nos regaña mucho y siempre toca llenar ese cuaderno de operaciones

Niño 2: a mí la materia que me gusta más es matemáticas porque me encanta y porque cojo las cosas muy rápido y porque casi la que no me gusta es español o sociales

Maestra: ¿Por qué?

Niño 2: Porque a veces en español la profesora está de malas y no se nota tan feliz, a veces nos deja hacer dibujos y eso, pero a veces no, a veces nos pone a copiar muchos temas y por eso me fastidia la clase, pero tengo que ir y sociales pues porque a veces vemos cosas muy aburridas.

Niño 3: A mí me gusta, pues hoy en ciencias no hicimos nada, porque la profe estaba pasando notas, pues algunos si hicieron de colorear, pero yo no hice nada. Bueno una materia que me gusta, que me empezó a gustar más es español, porque yo antes iba muy mal en español por la lectura y un día hicimos comprensión de lectura y a mí me fue súper mal y me citaron a mis papas y pues ahí fue cuando me compraron un libro y yo empecé a reforzar. La materia que no me gusta es matemáticas, mi mama siempre dice que eso es bueno, que la matemática es buena para hacer las compras, que la división, entonces ahí me toca intentarlo.

Niño 4: A mí la materia que más me gusta es ciencias o sociales, ciencias me gusta porque ahí uno puede aprender sobre las partes del microscopio y otras distintas cosas de la materia y la clase que no me gusta es matemáticas porque la profe es muy insoportable (risas)

Maestra: ¿Por qué?

Niño 4: porque la profe me saca de quicio

Maestra: Explícame, ¿Por qué te saca de quicio?

Niño 4: porque ella... no sé cómo explicarlo en palabras.

Maestra: ¿Cómo te hace sentir?

Niño 4: Me hace sentir estresada.

Maestra: ¿quieres contarme qué es lo que te estresa?

Niño 4: Me estresa que siempre nos sienten a copiar, copiar, resolver problemas, copiar... no sé, eso me da rabia... es que uno no entiende

Maestra: ¿Ustedes creen que aprender es difícil?

Varios niños: No

Niño 1: Pues por mí no, hay algunos niños que como que dijeron que no entienden porque se ponen a hablar, a jugar con los compañeros, pero pues para mí no porque yo cojo las cosas muy rápido

Niño 2: Eh pues mi primo, él solo estuvo en bachillerato que fue en séptimo y desde ahí no le gusto el colegio, pero mi mamá le dijo que nunca es tarde para aprender

Niño 3: mi hermana iba perdiendo estadística y otra materia, porque dicen que esa vaina es muy difícil

Niño 4: a mi hermano se le hace muy difícil porque se pone a hablar mientras están explicando y comienza a llevar balones, él perdió 8 materias y no ha entregado los planes de mejoramiento

Maestra: ¿Qué creen ustedes que es lo que dificulta o significa un obstáculo para que ustedes aprendan?

Niño 1: La compinchería profe, eso a mí siempre me ha afectado. En las entregas de boletines, la profesora siempre le decía a mi papá que yo soy muy compinchera pero que soy inteligente, que cojo las cosas rápido pero que hablo mucho

Niño 2: Yo, es como que la profe está dictando y yo siempre me distraigo con cualquier cosa como que digamos que usted está dictando una tarea y yo como que estoy jugando, y siempre soy muy distraída

Niño 3: a mí lo que me dificulta es la compinchadera, así como dijo Tatiana, y también yo me distraigo como cuando veo una mosca pasar y me quedo distrayéndome

Niño 4: Para mí, como dijo la compañera es la compincheria, en matemáticas mientras la profesora habla, me comienzan a hablar y yo les comienzo a seguir el juego y me voy.

Niño 5: Para mí, también la compincheria porque cuando la profe está explicando varios niños no le ponen cuidado

Niño 6: A mí porque yo me distraigo con cualquier cosa y también la compincheria, el año pasado yo hablaba mucho con mi amiga y pasamos el año y nos separaron para que no hablemos mas

Maestra: Bien entonces como todos dijeron lo mismo, que era la compincheria el problema. ¿Ustedes como creen que los profes les podrían ayudar a ustedes a disminuir eso que ustedes consideran obstáculo?

Niño 1: A mí pues trabajando en grupo, es que hay un tiempo de clase donde tienen que hacer y prestar atención y después pueden jugar, correr, lo que quieran

Niño 2: A mí en cuarto que yo llevaba con una niña desde primaria, cuatro años con ella, desde el primer día la profe Carolina me dijo “coja su maleta y nos vamos” y yo ¿Cómo así profe? “es que la vamos a cambiar de curso” y yo me puse a llorar ya no tenía con quien hablar porque Violeta y Gabriela eran mis amigas que éramos como tres hermanitas, cuando me cambiaron yo lloré mucho porque yo hablaba con ella.

Niño 3: lo que podrían ayudar los profes es visitar a los papás, ellos le van hablando a los papás y los papás van hablándole a los niños que esto, para aprender que es lo que uno debe hacer cuando otra persona está hablando

Niño 4: Para mí, sería bueno que los profesores nos dejaran tiempo para hablar los niños sobre los temas de la clase

Maestra: Bien, ¿Qué les gustaría a ustedes hacer en las clases?

Niño 1: Tener un tiempo donde hagan clase y también un tiempo donde podamos hablar

Maestra: ¿Hablar de qué?

Niño 1: Cosas de la vida, de los juegos, sobre lo que nos gusta hacer o que vamos a jugar

Niño 2: Yo, que nos dieran un tiempo libre como si fuera de dos horitas para jugar trompo y que el resto sea clase.

Niño 3: ¿Cuál era la pregunta profe?

Maestra: ¿Qué les gustaría a ustedes hacer en las clases?

Niño 3: a mí me gustaría que escribiéramos solo el título y después un momento de explicación, realizar un dibujo y después salir por un momentito a hablar con los compañeros sobre el tema, respirar aire fresco, ir al baño y volver a escribir lo que uno entendió

Niño 4: para mí sería que cierto día les pregunten a los compañeros que quieren hacer para que la clase no sea tan aburrida

Niño 5: para mí sería hacer arte, porque a mí me gusta, y hacer una clase de arte 4 horas (risas)

Niño 6: Para mí que nos den una hora libre para hablar y luego dos horas de clase, si está lloviendo juegos matemáticos para pasar la hora

Maestra: Listo, entonces para terminar ¿Cómo creen que los papás les puedan ayudar a mejorar en el colegio?

Niño 1: Ayudándonos en la casa y dándonos refuerzo y apoyándonos para seguir sin rendirnos.

Niño 2: Yo creo que como mi mama siempre esta sábados y domingos, el sábado es para hacer oficio y los domingos mi mamá nos pone a leer, a multiplicar porque a mí me va muy mal y ella siempre me ayuda en las divisiones, pero yo a veces no le entiendo nada

Niño 3: Mis papás podrían seguir ayudándome con el refuerzo y con los materiales, a uno se le acaban los lápices y ellos nos compran, ellos nos pueden ayudar con las tareas y otras cosas más que ellos ya saben

Niño 4: Para mí que nos hagan refuerzo, siendo sinceros sobre en qué nos está yendo mal, para que nos ayuden.

Niño 5: para mi es sacar un tiempo para estar con los papás para que ellos también nos enseñen lo que es el colegio, la vida

Niño 6: Los papás nos ayudan en todo, hablan con la profe para ver en que estamos mal y así nos ayudan desde la casa

Maestra: ¿Alguien quiere compartir algo más?

Niños: Noooo

Niño 1: Siii, que no se pongan tan bravos los profes cuando uno quiere decir algo, que nos escuchen y nos pregunten, así como ahorita...

Maestro: De acuerdo chicos, quiero agradecerles por el tiempo que me brindaron, créanme que es importante para mí escuchar sus pensamientos y ver las maneras en que podemos mejorar...

Niños: De nada.

2. Diario de campo pedagógico

DIARIO DE CAMPO PEDAGÓGICO

INSTITUCIÓN: CPS Champagnat FECHA: 12-08 HORA: 2:25pm ELABORADO POR: Milena Sepúlveda

	OBSERVACIÓN	ANÁLISIS	PROPUESTAS
MAESTRO (Actividades, conductas, normas)	Introduce el tema preguntando a los niños que es el respeto. La maestra transforma un poco la estrategia, proponiendo que el niño invente su propia historia sobre el respeto.	Los niños se muestran aburridos frente a la metodología del maestro, golpean mesas, molestan al compañero, etc. Esto influye directamente en su falta de atención.	2- Hablar menos, escuchar más. 2- Atender a las sugerencias espontáneas de los niños, en el desarrollo de la clase.
ESTUDIANTES (Comportamiento, participación, actitudes)	Los niños ejemplifican el respeto con acciones de la vida cotidiana, reconocen que en caso de alguna dificultad deben avisar a alguien mayor. Identifican el respeto únicamente en la no violencia. Los niños se muestran reacios a la actividad.	En un momento un niño golpea a otro y la maestra recalca el tema de la clase, sin embargo los niños continúan. El tema de los valores más falta de ser enunciado, se deben proporcionar espacios donde sean vivenciados.	2- Vincular a todos los niños del grupo asignando roles específicos que ayuden a la consecución del objetivo planteado.
COMUNICACIÓN (Fluidez, asertividad, empatía)	Los niños no respetan el turno para hablar. Los niños se dispersan y terminan conversando sobre otras cosas. Posteriormente retoman el tema y lo anclan al "Chavo del 8".	El recurso de la oralidad es desperdiciado, pues únicamente en el compartir del programa, se pudo introducir el "Respeto" cuando el otro habla.	Propiciar espacios de aprendizaje donde hablen más los niños que el maestro. 2- Establecer actividades que permitan al niño reconocer la importancia de escuchar.
ESTRATEGIAS / RECURSOS (clase magistral, trabajo en equipo, basado en preguntas, etc.)	La maestra presenta a los niños el cuento con el cual van a desarrollar la sesión pero responden de manera negativa. La ubicación en el espacio solo permite que 3 niños estén atentos y participes de la clase. 2- Cuando hablan del chavo nuevamente se vinculan a la actividad.	Las estrategias deben ser planteadas a partir de los intereses y gustos de los niños.	Reconocer los gustos e intereses de los niños y potenciar el intercambio comunicativo.

3. Guión – grupo focal

PROPOSITO: Obtener información sobre la manera en que los niños perciben los procesos de aprendizaje colegio - refuerzo escolar, identificando factores que representan barreras en el mismo.

APERTURA

- Presentación y explicación breve de la finalidad del estudio realizado.
- “Reglas de juego”: Les recuerdo que en esta conversación no existen opiniones correctas o incorrectas, que no es necesario pedir el turno para hablar, todas las opiniones son válidas, no es necesario que todos opinen lo mismo por tanto es importante expresar desacuerdo y compartir la opinión respecto al tema tratado. Con toda tranquilidad y confianza les invito a compartir libremente sus apreciaciones sobre el tema.
- Introducción al tema: El fin de la educación es preparar para la vida, en ese sentido la escuela y en específico los maestros enseñan, es decir, brindan diferentes conocimientos desde las distintas áreas del saber para dotarlos de herramientas, habilidades, aprendizajes. Sin embargo, no siempre es posible lograr dicho propósito, debido a diferentes factores que en este momento interesa recoger. En este sentido es importante reconocer que existen barreras, limitaciones o dificultades las cuales dificultan el acceso al aprendizaje.

DESARROLLO DE LA DISCUSIÓN

- ¿Qué significa para ustedes el refuerzo escolar en lo personal y para el aprendizaje?
- Cuéntennos algo acerca de alguna materia que vean en el colegio, sus logros y dificultades
- ¿Qué piensa del programa refuerzo escolar, qué le atrae y qué le molesta?
- ¿Cuáles serían las diferencias entre una clase que les gusta y vaya bien, a una clase que no les interesa y en consecuencia les vaya mal?
- ¿Cómo podrían ayudar los profes a mejorar el aprendizaje y los resultados de la evaluación en cada una de las asignaturas?
- ¿De qué manera podrían ayudar los padres a mejorar el rendimiento escolar en el colegio?

CIERRE

- Breve resumen de los temas tratados
- Agradecer la participación
- Recordar para qué se va a emplear dicha información

4. Entrevista semiestructurada

EDAD: 10 GRADO: cuarto

1. ¿Qué es para usted el programa refuerzo escolar?
es un lugar donde hacemos cosas divertidas y tenemos enseñanzas
con los profes
2. ¿Cómo ve el aprendizaje en el refuerzo escolar?
es cuando hago mi tarea sola y aprendo a dibujar sin ayuda
o cuando me explican a usar el computador para acer
tareas en mi casa.
3. ¿Por qué se encuentra en el refuerzo escolar?
porque no tenía quien me ayudara en la casa hacer
tareas, estaba sola en la casa.
4. ¿Qué piensas de los maestros del colegio y de los maestros del refuerzo escolar?
todos los profes no atienden a los niños que lo
necesitan porque no quieren mucho.
5. ¿Cuáles han sido los aportes y dificultades en el refuerzo escolar?
a mi no me gusta quedarme sentada y quieta mi
horas porque me aburre.
6. ¿Cuál es la diferencia en el proceso de aprendizaje y de metodología que se usa en el colegio y en el refuerzo escolar?
en el colegio las pautas están organizadas diferente
en filas rectas y acá en la cabana podemos ver
a los amigos y acá en la cabana nos dicen
jollere.

7. ¿Si piensas en el colegio y en el lugar donde se da el refuerzo escolar, en qué lugar se siente más a gusto? ¿Por qué?

En el colegio no peliamos porque los profes no tienen
bigiladas además aveces nos dejan tareas muy largas
y me aburre.

8. ¿Qué le gustaría aprender o hacer en el programa de refuerzo?

nos gustaría que nos enseñaran informática o sobre los
trompos y las jugadas que se acen. ver videos de
pro al aire pero al ~~chulo~~ chulo

9. ¿Cómo es la relación que tiene con sus compañeros en el colegio y en el refuerzo?

mas o menos porque aveces lo molestan a uno
cuando esta quieto.

10. ¿En qué cree que le ayuda el refuerzo?

aprendo mas a respetar a los compañeros a mejorar en
las calteieras y acen tareas para evitar regar en
el colegio.

11. ¿Cómo se puede mejorar el trabajo en el refuerzo?

que agamos cosas que nos gustan como jugar.

Comentarios adicionales / Observaciones:
