**REDIE**

**5 COLOQUIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Ponencia: Talleres de discurso docente para estudiantes normalistas como solución a la problemática del impacto en la práctica social del lenguaje en estudiantes de secundaria.

Línea Temática: Procesos de enseñanza y aprendizaje

Autora: M.C. Dalia Reyes Valdés

Institución: Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Saltillo.

Correo: [dreyesvcaldes@hotmail.com](mailto:dreyesvcaldes@hotmail.com)

Tel: 844 122 57 99

**Talleres de discurso docente para estudiantes normalistas como solución a la problemática del impacto en la práctica social del lenguaje en estudiantes de secundaria.**

**M.C. Dalia Reyes Valdés**

***Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila***

**PALABRAS CLAVE**: discurso docente, práctica social, reflexión

**Resumen**

Los estudios sobre discurso docente arrojan resultados abundantes en deficiencias léxicas evidenciadas dentro del aula. El problema de estudio parte de que el discurso es un reflejo integral de la formación individual; sin embargo, la aportación teórica de esta investigación agrega, además, que las formas discursivas del profesor son también una manifestación integral de los aprendizajes adquiridos durante la carrera en la Escuela Normal y de su aptitud para convertirlos en eficientes para la comunidad que atiende. Esta propuesta curricular para diseñar Talleres de Reflexión del Discurso formó parte de una investigación encaminada a conocer el impacto del discurso docente en el lenguaje de sus alumnos, que consistió en estudiar la práctica docente del estudiante normalista en la parte final de su trayecto formativo curricular. Un taller de reflexión del discurso docente fue el tratamiento metodológico para estimar la proyección comunicativa del profesor a través de su discurso, y su reflejo en la práctica léxica de alumnos de secundaria, tanto en el aula como en su comunidad. El diseño del taller considera también el impacto socioeducativo que implica detectar las falencias comunicativas en la escuela y corregirlas para dotar a los adolescentes de herramientas para su mejor desenvolvimiento en la sociedad al correlacionar la disponibilidad léxica con el progreso social. Las limitaciones léxicas en el adolescente se reflejan en acotadas aspiraciones profesionales y sociales; comprenderlas y acrecentarlas tiene que ver con la sensibilidad de un propósito docente y una apuesta más ambiciosa hacia el bienestar.

1. **Introducción**

El problema de estudio relativo al impacto de un discurso docente deficiente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria se aborda a partir de la propuesta curricular del Taller de Reflexión del Discurso Docente. Se consideraron vertientes teóricas de la investigación cualitativa, por considerarse análisis de individuos dentro de un patrón cultural (Colby, 1996). Fundamentan teóricamente la estructura del taller el enfoque humanista de Rogers y Maslow (en Talavera, 1997) y la postura socio crítica de Kemis (en Martínez, 2010). Cabe mencionar que esta propuesta se constituyó como la variable independiente en la investigación Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria, realizada en la Escuela Normal Superior del Estado, en Coahuila, con estudiantes de 7 y 8 semestres de la especialidad de español.

1. **Objetivo y fundamento teórico.**

El objetivo del estudio consistió en desarrollar un planteamiento curricular que otorgue al estudiante normalista las herramientas de valoración y capitalización de sus recursos discursivos durante su función docente.

En la estructuración del taller imperó el enfoque humanista, de acuerdo con los planteamientos de Rogers y Maslow (en Horta, 2004) referente a que “el currículo tiene fundamentalmente la función de ser un instrumento para la comunicación y la motivación, y es el elemento mediador entre el profesor-formador, como dinamizador socio-educativo, y el alumnado.” (p.27)

La afirmación de Flores (1995, p. 17), referente a los momentos históricos de emergencia curricular, se corroboran en el aterrizaje de los propósitos apegados a la reforma educativa 2011, que de muchas formas implica la necesidad de una educación funcional para el acrecentamiento del bagaje individual en los estudiantes y su reflejo en la convivencia cotidiana, identificada en los Planes y Programas como práctica social, punto axial de este estudio.

Zabalza (en Horta, 2004, p.16) sintetiza la esencia del enfoque curricular humanista pertinente para el Taller de Discurso Docente:

1. No se limita a lo meramente cognoscitivo, sino que se preocupa por la adaptación y realización personal de los alumnos.
2. El humanismo reconoce que el hombre tiene capacidad de creación y transformación de la cultura.
3. Los intereses del alumno, sus motivaciones, sus necesidades, sus deseos, sus características y sus relaciones con las personas y el medio, son los criterios orientadores del currículo.
4. El alumno debe ejercer su sentido crítico, su reflexión, sus propios puntos de vista y su autonomía, su libertad y su responsabilidad.

La postura socio crítica de Kemmis (1993) hace un *continuum* del enfoque humanista y la intencionalidad del Taller, ya que se provoca la crítica del entorno vigente y su aplicación contextual.

**3. Metodología**

La población participante en la impartición del Taller estuvo conformada por dos grupos interactuantes, ambos intervenidos con un tratamiento tendiente a corroborar la hipótesis del impacto significativo del discurso docente en alumnos de secundaria.

El primer grupo se conformó con cinco alumnos de la Escuela Normal Superior de Coahuila, estudiantes del 7º grado de la licenciatura en Educación media en la especialidad de español, curso llevado en el ciclo escolar 2011-2012.

Los cinco alumnos, que en adelante serán denominados “monitores”, fueron seleccionados al azar de un grupo de 11 individuos inscritos en el último año de formación docente de la institución mencionada. Cada uno de los participantes contó, durante 23 semanas, con una escuela de práctica y un grupo de aplicación de propuestas didácticas, dentro de las asignaturas *Taller de Propuestas Didácticas* y *Trabajo Docente II*, mismas que forman parte del plan de estudios de esta institución.

Los alumnos normalistas, simultáneo al avance del Taller, llevaron a las aulas de práctica los aprendizajes realizados, los cuales se reflejaron en sus formatos de planeación. De esta manera el universo que recibió el impacto del trabajo del Taller consistió de cinco alumnos normalistas y 168 jóvenes de 1º, 2º y 3er grados.

Previo al Taller, se realizaron grupos focales con los 168 estudiantes para conocer la percepción que tenían del discurso de su practicante, obteniendo, en síntesis, estas respuestas:

* La mayoría no suele usar, en su contexto amistoso y familiar, conceptos vertidos por su profesor.
* La mayoría no encuentra relación temática entre los asuntos abordados en clase y con su vida diaria
* Los conceptos que aprende provienen, en su mayoría, del libro de texto.
* La mayoría no se siente atraída por la forma como habla su profesor.
* La mayoría encuentra funcionalidad en hablar como lo hace su profesor sólo para solicitar un empleo.
* La mayoría prefiere trabajar en el cuaderno que escuchar a su profesor.
* A la mayoría le deja más impronta el trabajo realizado en el libro que el derivado de conversar con el docente.

1. **Diseño del Taller**

El Taller de discurso docente, integrado como variable independiente, conformó la etapa de tratamiento para conocer si, a partir de la intervención, se lograría un cambio de conducta perceptiva de los estudiantes de secundaria hacia el discurso del practicante. Se estructuró en tres fases que, en total, sumaron 100 horas distribuidas en 20 semanas: 50 horas de actividades en el aula, 50 horas de práctica frente a grupo.

La primera fase fue de estimulación de la habilidad de la escucha; consistió en trabajo en el aula por parte del investigador en la ENSE; la segunda, estimulación de la habilidad del habla, consistió en demostración de habilidades discursivas de los monitores dentro del aula en la ENSE; la tercera, ejercicio de la competencia didáctica usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua, se conformó con la práctica frente a grupos de secundaria.

En la Tabla 3.3 se presenta, de forma esquematizada, el programa del Taller de Discurso Docente impartido a los monitores. Cabe mencionar que el taller lo recibieron los 11 estudiantes normalistas, grupo de donde fueron seleccionados los cinco monitores. Aunque no es el objetivo de este estudio, sí se puede mencionar que se encontró un relevante cambio de conducta en su proceder docente, pero sus resultados no fueron evaluados con los grupos correspondientes por no estar dentro del universo previsto.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **TALLER DE DISCURSO DOCENTE IMPARTIDO A MONITORES** | | | | |
| **FASES** | **HORAS** | **PROPÓSITO** | **ACTIVIDADES** |
| PRIMERA FASE | 15 | Estimular la habilidad de la escucha en los monitores. | El instructor expone, de forma oral, con o sin materiales didácticos, un tema relacionado con la educación. De forma controlada, se utiliza diversidad léxica, incluyendo tecnicismos o términos de uso no común, a fin de que los estudiantes hagan correlaciones mentales o acudan a consultar de forma autónoma. |
| SEGUNDA FASE | 35 | Estimular la habilidad del habla de los monitores frente al grupo de normalistas. | Los monitores desarrollan actividades lúdicas para sus compañeros. El propósito es habilitarse en un discurso docente más rico en los planos sintáctico y semántico. |
| TERCERA FASE | 50 | Ejercicio de la competencia didáctica en el aula de secundaria, usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua. | Los monitores desarrollan planes de clase con los contenidos pertinentes para los periodos de práctica. En cada sesión, deberán aparecer 10 minutos de conversación aparentemente incidental en la apertura de la secuencia. La conversación deberá estar relacionada con el tema que se abordará en clase y contara con los siguientes requisitos respecto del tema:   * Sea posible en la realidad contextual del estudiante. * Esté relacionado con la necesidad de información del estudiante. * Se abordará con un lenguaje que implique palabras poco comunes para el estudiante. * Se involucrará el practicante en el relato, como personaje activo. |

TABLA 3.3. Organización de los contenidos del Taller de Discurso Docente impartido a monitores.

La estimulación en los monitores para valorar la relevancia del lenguaje en la calidad de las relaciones sociales de todos los individuos, fue una constante en el aula y una indicación clara para que esta información fuese transmitida a los estudiantes de secundaria: la riqueza del lenguaje es una vía para tener mejor calidad de vida al contar con más recursos de interacción con diferentes personas, comprender más y mejor los mensajes, y entender el mundo que los rodea.

El proceso de enseñanza aprendizaje seguido durante el Taller de discurso docente, tanto dentro del aula normalista como el establecido por los monitores con sus grupos de secundaria, atendió a la propuesta de la Universidad de Vigo, en España, en su curso de *Diseño curricular y organización escolar*. En el Esquema 3.4 se representa el flujo de información y correlaciones entre los actores.



ESQUEMA 3.4. Proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en las aulas a partir del Taller de Discurso Docente. Universidad de Vigo, España.

Es evidente la relevancia concedida a los ambientes de aprendizaje generados a partir de la interacción comunicativa oral, cuando se implicaba la experiencia personal del monitor en sus relatos, lo que generó el clima de confianza y acrecentó las posibilidades de apertura por parte del estudiante de secundaria.

Abordar las temáticas de conversación desde un caso posible fue un acto encaminado a mostrar situaciones posibles en otra persona, cuya resolución estuvo estrechamente relacionada con la capacidad comunicativa. Los avances en la motivación, interacción y construcción del aprendizaje de los estudiantes de secundaria, fueron registrados en diarios de campo por parte de los monitores.

1. **Resultados de la intervención**

Al concluir cada sesión del Taller, los estudiantes normalistas implicaban en sus formatos de planeación temas como “conversación incidental”, como una cota para interactuar verbalmente con los estudiantes y destacar elementos comunes que permitieran un acercamiento docente-estudiante con finalidades múltiples: generar ambientes de aprendizaje, detectar temas de interés para el desarrollo de proyectos, identificación grupal para mejorar la comunicación y dotar de herramientas léxicas a los estudiantes a fin de que lo aprendido sea funcional en su contexto personal.

Los Diarios de campo fueron fundamentales en el seguimiento de resultados. En la Tabla 2 se puede notar el avance comunicativo entre el profesor practicante y el grupo. En la columna de la derecha, se identifica, a modo de correlación, el acto de habla generado en el grupo a partir de la aplicación de lo aprendido en el Taller.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Monitor** | **COMENTARIOS EN DIARIOS DE CAMPO** | | **Práctica social y actos de habla. (VanDijk, 1980)** |
| **Inicio del estudio** | **Término del estudio** |
| **1** | Hay apatía. Los equipos no quieren exponer. /Nada mas un equipo llevó exposición☹. Sólo asistieron 13 alumnos. Asocié la contaminación del ambiente con la que hay en la secundaria; no volvieron para las indicaciones. /Nadie quiere a Sofía ni a Fany en su equipo./ Areli se llevó mi libro. /Nadie volvió por las indicaciones de la tarea. | Se analizó, asoció y reflexionó la tesis “**toda persona tiene derecho a la educación”** y se concluyó a nivel grupal./ Areli habló sobre problemas con Estrella./ **Me puse nerviosa, dije muletillas: ehhh… y un “haiga”** ☹./ Cambio positivo en Adán desde el proyecto de la campaña./ El dia de hoy Sarahí me dijo que Jessica quería agredir a la hora de la salida a una alumna del ·E; se hizo operación mochila y Jessica guardó el picahielos en su blusa./ **Pude explicar las oraciones utilizando ejemplos de la vida y pasándolos a los textos**./ Hablé con ellos sobre la tolerancia a la diversidad… hablé sobre un señor que lava coches, sobre Jessica y sobre cada uno de ellos. /**Se sentaron, comencé a hablar sobre la radio de Monclova y de mi abuelo.** | **Lenguaje y pertenencia comunitaria.**  *Ideológico.*  Derechos de Estado.  *Referente.* Identificación en una comunidad.  *Autoreflexivo.* Autoevaluación del docente; metacognición.  *Informativo.* Resalta condición social y circunstancia.  *Inclusivo*. Identificación de generalidades a particularidades.  *Performativa.* Auto reconocimiento de capacidad enseñanza-aprendizaje./ Dirigida a un grupo para su identificación.  *Persuasivo*. Modo de persuasión patémico. |
| **2** | Los docentes inician sus clases con pase de lista, revisan tareas y continuar con as actividades programas en sus planeaciones… el maestro interviene cuando es necesario./ Hubo clases muy aburridas para los estudiantes… en la mayoría de las actividades se utilizó el cuaderno./ Se realizaron equipos por una dinámica, pero debido al tiempo y desorganización de los alumnos suspendí los equipos; el H no puede trabajar en equipo. | Funciona muy bien el diálogo con los alumnos, **ahí te das cuenta** de muchas cuestiones… por ejemplo, hay alumnos que **platican sus problemas familiares y es ahí cuando nos damos cuenta del porqué de los comportamientos**./ Algunos temas que **ayudaron a la conversación tanto con el alumno o con el maestro son el debate, la mesa redonda, la entrevista, diversidad lingüística**./ Les platiqué una **noticia sobre el bullying** y ellos mismos empezaron a **opinar sus puntos de vista y a dar ejemplos;** tuve que cortar la plática porque se acabó la clase./ Se **organizaron en equipos** y compartieron sus resultados con los otros. | **Lenguaje y resolución de conflictos.**  *Performativo.* Asume su compromiso discursivo-semiótico.  *Comunicativo.* Consideración de un contexto.  *Reflexivo.* Evaluación de funcionalidad en estrategias aplicadas.  *Contrastivo.* Enfrenta caso externo con situaciones individuales.  *Conclusivo.* Logros en cambio de actitud entre alumnos. |
| **4** | La maestra tiene un carácter muy fuerte… la activación de conocimientos previos, estimulación por medio de cuestionamientos, elaboración de síntesis. /El alumno expone una duda del tema, entonces la maestra le responde al alumno ubicándolo con un ejemplo relacionado con su contexto./ La maestra se limita a dar clases. / Como venía de una discusión fuerte en casa venía más estricto en la manera de trabajar. / Vimos a grandes rasgos lo que era el bullyin pero estuvo muy aburrido fueron cosas que hemos visto ya en la Normal./ La clase de hoy con el grupo · G estuvo muy aburrida porque estamos diseñando un borrador, los alumnos participan pero se pierden mucho. | **Pude recuperar el tiempo perdido**… revisé las cartas escritas con el abecedario futurista…**mañana avanzaré** con el proceso de elaboración de un programa de radio./ Los alumnos pudieron seguir las indicaciones de unos pasos de baile **con los signos que les llevé**. /Los alumnos comentaron “La vida es sueño” y **una niña dijo que así como hizo el personaje deberían ellos ver *introspectivamente* hacia su interior para conocerse**. / La música y la literatura son las expresiones artísticas con las que los estudiantes tienen un mayor acercamiento ya que en el primer de los casos, muchas veces ellos se encuentran **encerrados en un mundo lleno de notas musicales y letras que para ellos tienen mucho sentido./** Comentaron los alumnos que era algo a lo que no estaban acostumbrados a hacer, sin embargo, podían llegar a presentarlas de una mejor manera si fuera más constante esta forma de trabajar. | **Lenguaje y el ser.**  *Preparatorio.* Abre posibilidades para acción docente y establece objetivos.  *Evaluación.* Identificación de avance en comprensión por parte de alumnos.  *Reflexivo.* Entiende el nivel de comprensión lectora alcanzado por sus alumnos.  *Reflexivo.* Valora la relevancia en formas de entender –o no- la realidad por parte de sus alumnos.  *Imperativo.* (De los alumnos hacia el practicante) Valoran formas de enseñanza pero la califican de irregular. |
| TABLA 2. Selección de textos comparados, escritos por los monitores en sus diarios de campo, donde se resalta el estado inicial de los grupos y el avance a través de actos comunicativos por parte del monitor. | | | |

Además de los resultados que se perciben en la Tabla 2, se practicaron grupos focales con los estudiantes encuestados inicialmente, quienes, después de la intervenciuón del Taller, afirman que hablar como su practicante:

* Les permite explicar mejor cómo se sienten
* Pueden ser líderes de su grupo de amigos
* Tendrán mejor reputación
* Parecen más inteligentes
* Podrán resolver problemas y/o defenderse
* Podrán enseñarle nuevas palabras a sus amigos/padres.

1. **Discusión de los resultados**

La adquisición del lenguaje tiene, antes que cualquier otro, una dimensión auditiva. Si esto se enlaza con la percepción social, el profesor sigue siendo un modelo e imitarlo permitirá, o bien mejorar socialmente, o justificar los dislates léxicos con un argumento de autoridad.

Los adolescentes están en importante proceso para construir su identidad, y dotarles de una disponibilidad léxica amplia les permitirá conocer otros contextos, aspirar a ellos y tener las herramientas para ingresar a una forma de vida con mayor bienestar.

Los estudiantes normalistas participantes como monitores desarrollar Documentos recepcionales cuyos resultados fueron acogidos, de modo permanente, en las escuelas secundarias; ellos mismos, ahora, han logrado ingresar al Sistema Educativo con una horas en propiedad de 10 a 40 por examen de oposición.

El lenguaje es el arma más poderosa en el ser humano, sin embargo, no todos han tenido la oportunidad para conocer su funcionamiento y todas sus posibilidades. Los Talleres de reflexión del discurso son una vía para comprender esto: siempre que hablamos pasa algo.

REFERENCIAS

Colby and R. Schweder (eds), Essays on etnography and human development. Chicago. University of Chicago Press.

Flores, R. (1995) Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá. McGraw Hill. Bogotá.

Horta, G. (2004) Teoría y diseño curricular. Inédito. Monterrey. Nuevo León. ENSE. Escuela de Graduados.

Martínez, G. (2010) Las innovaciones en la investigación para la transformación de los entornos universitarios en el contexto de la reforma. Nayarit. UAN. www.congresoretosyexpectativas.udg.mx

SEP.(2011) Planes y Programas. Educación Secundaria, SEP