



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

**Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita: Construyendo saberes desde la
sistematización de las propias prácticas**

La sistematización como investigación, presentada por:

Sandra Viviana Fúquene Bolaños

Marilyn González Mahecha

Tutor: Mauricio Pérez Abril

Co tutor: Catalina Roa Casas

Área de énfasis: Pedagogías de la lectura y la escritura.

Bogotá, Noviembre, 2011



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

**Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita: Construyendo saberes desde la
sistematización de las propias prácticas**

La sistematización como investigación, presentada por:

Sandra Viviana Fúquene Bolaños

Marilyn González Mahecha

Tutor: Mauricio Pérez Abril

Co tutor: Catalina Roa Casas

Área de énfasis: Pedagogías de la lectura y la escritura.

Bogotá, Noviembre, 2011

El artículo 37 de la Ley 23 de 1982 dice “...es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro. Lo anterior para cumplir con la misión de la Universidad “...impulsar prioritariamente la investigación y la formación integral..., contribuyendo especialmente a la solución de las problemáticas...” Acuerdo No0066 del Consejo Directivo Universitario 22 de abril de 1992.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	17
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. ANTECEDENTES.....	22
3.1. El lenguaje como una práctica sociocultural	22
3.2. Procesamiento y categorización de antecedentes	23
3.3. Balance general con base en la revisión bibliográfica y categorización de las experiencias .	27
3.3.1 Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión y aprendizaje del lenguaje escrito.....	28
3.3.2. Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión y aprendizaje del lenguaje oral	31
3.3.3. Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión y aprendizaje de la lectura.....	34
3.3.4. Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión del rol del docente	37
4. PROBLEMÁTICA.....	48
5. OBJETIVOS	50
5.1. Objetivo General	50
5.2. Objetivos Específicos	50
6. MARCO TEÓRICO.....	52
6.1 Lenguaje:.....	52
6.2 <i>¿Cómo se concibe el lenguaje en la sistematización como investigación?</i>	52
6.3. Oralidad:.....	54
6.4. Lectura:	58
6.4.1 Los diversos propósitos de las prácticas de lectura:	59
6.4.2 Prácticas pensadas según las modalidades de lectura:	60
6.4.2.1. Lectura en voz alta:	60
6.4.2.2. Lecturas silenciosas:.....	61
6.4.2.3. Prepararse para leer:	62
6.5 Literatura:	63
6.6 Escritura:	68
6.6.1. La implicación de la escuela en el proceso de escritura:.....	70

6.6.2 El Proceso de alfabetización (Emilia Ferreiro)	71
6.6.3. Clasificación de las etapas de la escritura:	73
6.6.4. Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente: 80	
6.7 Enfoques didácticos en relación con el lenguaje.....	83
6.7.1 El lenguaje Integral o “Whole Lenguaje”:	83
6.7.2 La enseñanza directa o “Code Emphasis”	86
6.7.3 La perspectiva constructivista:	88
6.8 Actividades permanentes y actividades independientes.....	91
7. METODOLOGÍA	94
7.1. Tipo de investigación	94
7.2 La Sistematización como Investigación: un camino posible para la reflexión y transformación del quehacer docente	95
7.2.1. ¿Qué es la sistematización como investigación?.....	95
7.2.2. Pasos para sistematizar.....	99
7.2.3. Construcción de las categorías de análisis	100
7.3. Relato Metodológico	102
7.3.1. Origen de la investigación.....	102
7.3.2. Diseño e implementación	106
7.3.3. Origen y transformación de los instrumentos de sistematización	111
7.3.4. Procesamiento y categorización de la información.....	143
8. RESULTADOS.....	149
8.1. El lenguaje oral y sus implicaciones en la participación social y ciudadana	149
8.1.1. Conversación.....	151
8.1.2. Actividades meta-verbales	155
8.1. 3 Primer acercamiento a la oralidad	159
8.1.4 Construcción de las normas de interacción	164
8.2 La lectura, sus modalidades y propósitos en la propuesta didáctica:	168
8.2.1 Lectura en voz alta:	169
8.2.2 Lectura silenciosa:.....	186
8.2.3 Lectura preparada:	191
8.3 Situaciones didáctica encaminadas hacia la escritura en la educación inicial.....	194

8.3.1. Construcción del referente estable de escritura: nombre propio	199
8.3.2. Reconocerse productor de textos.....	222
9. CONCLUSIONES	227
10. BIBLIOGRAFÍA.....	240
11. ANEXOS.....	243
11.1. Tabla de categorías de acuerdo a las diferencias de cada enfoque.....	243
11.2. Rejilla De Seguimiento Por Estudiante Oralidad	247
11.3. Rejilla de seguimiento por estudiante Reglas de interacción	249
11.4. Rejilla de seguimiento por estudiante Escritura	251
11.5. Actividades Permanentes:	253
11.5.1 Actividades permanentes jardín A:	253
11.5.2 Actividades permanentes jardín B:.....	266
11.6. Actividades independientes:.....	289
11.6.1 Actividades independientes jardín A:.....	289
11.6.2. Actividades independientes jardín B:.....	303
10.7 Sistematización de actividades:.....	323
11.7.1. Asistencia:	323
11.7.2 Diagnóstico de oralidad:.....	337
11.8. Ejemplificación Instrumento De Actividad Permanente:.....	343
11.9. Ejemplificación instrumento de actividad independiente:	348

1. INTRODUCCIÓN

En esta sistematización como investigación se encuentra el diseño, implementación y análisis de situaciones didácticas referidas al lenguaje. Ésta es un primer paso hacia la reflexión del quehacer docente, pues aborda aspectos como la reconstrucción de las prácticas educativas, por medio de la cual los maestros pueden repensar y apostarle a una educación integral y de calidad, generando así situaciones de participación para el ingreso de los niños a la vida social, política y democrática.

El interés de sistematizar nuestra propia práctica partió de las experiencias obtenidas en la Universidad Javeriana y en la escuela Manuela Umaña, en el municipio de Flandes – Tolima, bajo la orientación de la profesora titular de grado transición, Sandra del Pilar Rodríguez, la cual diseñaba e implementaba situaciones enfocadas a generar condiciones para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la educación inicial. Fue a partir de lo observado en las prácticas que proporcionaba la Universidad Javeriana, y gracias a la experiencia en Flandes durante dos años, que decidimos sistematizar nuestra propia práctica con el fin de transformar las situaciones didácticas referidas a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Fue de esta manera que el Colegio Cambridge, con el ánimo de generar espacios de innovación pedagógica, nos permitió un espacio de transformación y sistematización en el campo del lenguaje en los cursos de jardín A y jardín B, siendo nosotras profesoras titulares de los mismos. A partir de esta sistematización se dará a conocer un documento de reflexión que oriente el trabajo pedagógico del lenguaje desde los cursos mencionados anteriormente.

Desde este marco, consideramos valioso generar un proceso de sistematización de esta experiencia, ya que, para nosotras es una oportunidad de analizar y compartir nuestro quehacer didáctico, pedagógico y formativo, no exento de aciertos y desaciertos, revisando nuestro actuar cotidiano, permitiéndonos reflexionar e innovar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Para las modalidades de organización del trabajo didáctico se tomaron dos decisiones metodológicas: en primer lugar, se encuentran los instrumentos de actividad permanente y actividad independiente, que tienen que ver con definir cómo se organizara el trabajo didáctico. En segundo lugar se hace referencia a cómo se organizara la información y de qué manera documentara, para la cual las fotos y los videos forman parte esencial.

En cuanto a las actividades permanentes, éstas hacen referencia a aquellas que se planean, describen e implementan con determinada frecuencia. Es importante tener en cuenta que no son sucesivas, por el contrario, se trata de una misma actividad desarrollada con determinada frecuencia, por ejemplo: la escritura de la fecha es considerada permanente, ya que, que se realiza todos los días. Las variaciones que se llevan a cabo en este tipo de actividades son de planeación en función del trabajo didáctico.

Las actividades independientes hacen referencia a aquellas que se planean, describen e implementan sólo una vez. Éstas se denominan independientes puesto que no se desarrollan en el marco de propuestas didácticas como secuencias didácticas o proyectos, por ejemplo, la reflexión de escritura sobre el nombre propio es una actividad constante que se implementa en los primeros grados de la educación inicial, no obstante, para reflexionar acerca de éste se diseñan una serie de situaciones diversas pero con el mismo objetivo.

Para terminar, vale la pena hacer hincapié en la importancia que tiene la reflexión antes y después de cada diseño de situaciones didácticas, pues permite que se evidencie la concepción que tiene el docente en cuanto al lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje del mismo. El abrir espacios en los colegios que permitan reflexionar acerca del quehacer docente, como es el caso del colegio Cambridge, permite que se llegue a la transformación de las prácticas educativas que le apuestan hacia una formación de calidad. El apoyo que brindan las instituciones es primordial al generar situaciones en las cuales los niños participan, hablan y son conscientes de su importancia en la sociedad, ya que, su voz es escuchada, sus escritos son válidos y su lectura permite generar nuevos textos, nuevas interpretaciones diferentes a las del docente. Es por ello que, en esta sistematización como investigación se presentan algunos antecedentes bibliográficos que abrieron nuestra perspectiva sobre lenguaje, generando también un marco de referencia que permite al lector ubicarse en la concepción de lectura, literatura, escritura y oralidad. Se explica a qué nos referimos con la sistematización como investigación, eje central de nuestro trabajo, y así mismo se presentaran los resultados que obtuvimos basándonos en los instrumentos de actividades independientes y permanentes, explicados anteriormente. Finalmente se encontrarán las conclusiones que determinamos frente al diseño, implementación y sistematización del trabajo desarrollado en el colegio Cambridge.

2. JUSTIFICACIÓN

La presente sistematización surgió a partir de lo observado en las prácticas formativas que proporciona la Universidad Javeriana en la Licenciatura en Pedagogía Infantil y en la práctica que se llevó a cabo en Flandes, Tolima. Esta práctica se realizó durante dos años en los cuales el lenguaje fue el eje transversal de lo desarrollado. Durante este tiempo se diseñaron e implementaron dos proyectos: Análisis de oralidad en el marco de una secuencia didáctica para la producción de un diccionario y Caminando el Magdalena. La escuela Manuela Omaña, sede Jorge Eliecer Gaitán, fue el espacio para el desarrollo de situaciones didácticas referidas al lenguaje, estuvimos bajo la orientación de la profesora titular de grado transición, Sandra del Pilar Rodríguez, quien también llevaba a cabo experiencias de enseñanza de lectura, escritura, oralidad y literatura. Además de lo anterior, lo observado y trabajado durante la carrera, y la participación en el grupo de investigación de Pedagogías de la Lectura y la Escritura, nos impulsó a tomar como eje central nuestra propia práctica, poniendo en escena la reflexión constante para la transformación de éstas mismas.

En el marco de realizar una propuesta de sistematización como investigación, el colegio Cambridge nos abrió el espacio para llevarla a cabo en el grado Jardín, cursos A y B. En este trabajo, entonces, están esbozados el diseño, implementación y sistematización de lo realizado, con el fin de generar conocimientos frente a la reflexión de cada configuración didáctica. Es así como tomamos nuestra propia práctica como objeto de

análisis sistemático para contribuir a la construcción de conocimientos teniendo en cuenta el contexto en el que se realizó y las condiciones dadas para ello.

Gracias a las prácticas desarrolladas durante la carrera, al gran aporte que tuvimos en la experiencia en Flandes y a la participación del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura nuestro interés por transformar la enseñanza en el campo del lenguaje se fue fortaleciendo en el trabajo desarrollado en el colegio Cambridge, generando conocimientos que guiaron nuestra práctica y aportando saberes que surgieron a partir del análisis realizado.

Consideramos que es importante aportar desde nuestra propia práctica a las situaciones referidas a la enseñanza del lenguaje, para poner en marcha un enfoque de corte sociocultural, evidenciando en cada análisis y reflexión un aporte de saberes que permitan la transformación didáctica en este campo. También consideramos importante el desarrollo de esta sistematización como investigación porque, a partir de la revisión de investigaciones que se realizó, hay pocos estudios de sistematización de las prácticas como fuente de conocimientos.

3. ANTECEDENTES

En este apartado se incluye una revisión bibliográfica en relación con los intereses de esta sistematización como investigación. En un primer momento se esbozan algunas ideas relacionadas con enfoque en general: el lenguaje como práctica sociocultural. En un segundo momento se relata metodológicamente cómo fueron abordadas estas referencias. Y por último, se presenta un balance general de las experiencias revisadas.

3.1. El lenguaje como una práctica sociocultural

Las relaciones entre los sujetos ocurren en el campo del lenguaje. Desde esta línea nos encontramos frente a prácticas sociales en la que se usa el lenguaje en diversidad de situaciones: escribimos para solicitar, hablamos para narrar, leemos para informar, entre otras, es decir, ingresamos a prácticas complejas en contextos particulares que se usa el lenguaje. Desde esta perspectiva existen diversos tipos de prácticas soportadas desde sus funcionalidades, en este caso, de carácter oral (entrevistas), formal (eventos, ceremonias), académicas (ponencias, exposiciones) y cotidianas (conversación). En estos casos, las prácticas del lenguaje están soportadas en la cultura escrita y en los textos que circulan en la sociedad, y a partir de éstas se generan condiciones para que los niños tengan variedad de experiencias con el lenguaje, por ejemplo: escuchar leer, permitir escribir, poder preguntar, encontrar diferencias entre la imagen y el texto, reconocer las partes de un libro, reconocer

las acciones socialmente atribuidas a los libros, logrando así un lugar en el que la escritura, la lectura y la oralidad ocupan un espacio fundamental. Tal ingreso a la cultura escrita, y la diversidad de prácticas presentadas -entre otras-, necesita una orientación crítica, analítica y reflexiva que nos permita construir y reconstruir diferentes escenarios didácticos y de formación desde el campo disciplinar.

3.2. Procesamiento y categorización de antecedentes

La revisión bibliográfica en el marco de los antecedentes fue realizada por la docente-investigadora Ángela Vargas. Esta revisión contiene alrededor de 17 experiencias docentes en el campo del lenguaje en Colombia, todas ellas encaminadas hacia un proceso de análisis, reflexión y sistematización de la propia práctica, cuyo propósito es aportar a la configuración de diversas alternativas didácticas que permitan la transformación de las prácticas docentes en el campo mencionado.

Las experiencias revisadas fueron¹:

Título	Año	País	Autores
Explorar la cultura escrita y construir la voz para participar de la vida social y académica en el aula de preescolar	2010	Colombia	Sandra del Pilar, Mauricio Pérez y Catalina Roa

¹ Imagen tomada de la previa codificación realizada por la docente investigadora Ángela Vargas.

El cuaderno de notas: un lugar de encuentro entre la escuela, el niño y la construcción del lenguaje escrito	2010	Colombia	Sandra del Pilar, Mauricio Pérez y Catalina Roa
La lectura preparada: un espacio para ingresar al mundo de la lectura y formarse ciudadano	2010	Colombia	Mauricio Pérez y Maura Chamorro
Reconocimiento de aspectos propios del texto narrativo literario a partir del cuento El estofado del lobo	2010	Colombia	Alice Castaño y Claudia Montoya
Conozcamos el mundo de Willy	2010	Colombia	Lilia Briceño, Magaly Niño, Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes
Cuentos escritos con todas las de la ley	2010	Colombia	Susana Ortega, Alice Castaño y Beatriz Isaza
De la teta a la letra: De la música de la palabra a la magia de la escritura	2010	Colombia	Dora Ramírez, Gloria Sicuamia, Ana Brizet Ramírez y Mónica Cuineme
Leer en voz alta en educación inicial	2009	Colombia	Gloria Ramos, Catalina Roa y Mauricio Pérez

Leer y escribir en la escuela para la vida	2009	Colombia	Ruby Arias, Zulma Zuluaga y Ángela Vargas
Secuencia didáctica construyendo nuestro libro del nombre	2010	Colombia	María Elizabeth Hoyos Arcila, Martha Elena González Restrepo y Liliana Álvarez Barrera
La producción escrita del texto expositivos: Una secuencia didáctica para reflexionar sobre la escritura en el nivel transición	2010	Colombia	Claudia del Rocío Osorio Betancur, María Clemencia Aristizabal Guerra y María Fernanda Rodríguez Camacho
Secuencia didáctica: Producción de diferentes textos el primer ciclo	2010	Colombia	Paula Andrea Meneses, Ana Rubiela Taborda y Mónica Cecilia Sánchez
Secuencia didáctica: El encuentro entre la hormiga y el cangrejo: Una experiencia intercultural en torno al lenguaje	2010	Colombia	Nubia Rosa Guzmán, Ligia Suarez Rodríguez y Flor Maritza Pinzón
Secuencia didáctica: Explorando en el pasado de los animales, la oralidad como base para la producción de textos	2010	Colombia	Adriana Rivera y Lisbet Ramírez
Secuencia didáctica: Crear condiciones para hablar en el aula de clase	2010	Colombia	Diana Constanza Medina, María del Carmen Clavijo y Luz Marina Ortiz Pachón

Prepararse para hablar: Una secuencia didáctica para aprender a opinar en conversaciones formales en el grado transición	2008	Colombia	Sandra del Pilar Rodríguez Gutiérrez y Ximena Vargas Losada
Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión	2010	Colombia	Margarita Pérez y Emma Teresa Suárez

Con base en esta revisión la docente-investigadora Ángela Vargas organizó y codificó las experiencias en cinco categorías. A partir de esto realizamos una lectura detallada de cada una de éstas, encontrando que, por interés de esta sistematización como investigación, solamente se tomarían como base dos categorías correspondientes a:

- Categoría A: *Aspectos Relacionados Con El Docente*
- Categoría E: *Condiciones Y Situaciones Dentro Del Aula*

Cada investigadora realizó una lectura a las dos categorías mencionadas anteriormente y asignaron unas nuevas en función e intereses de la sistematización. Veamos la categorización.

- Modo de Habla de la docente.
- Apuesta formativa del docente.
- Enfoque didáctico que maneja la docente.
- Conocimiento Disciplinar.
- Reflexión de la docente referido al enfoque y didáctica planteada.
- Rol del docente.
- Seguimiento y evaluación.

- Escritura: modalidades de escritura: escritura colectiva, escritura grupal. Aprendizaje del lenguaje escrito. Hipótesis que generan los niños acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional. Reconocerse productor de texto. Función social de la escritura. Importancia del trabajo colaborativo en la exploración del sistema escrito.
- Lectura: diversas modalidades de lectura: lectura en voz alta, Lectura silenciosa, Lectura como experiencia. Diversidad textual. Reflexión y aprendizaje de la lectura.
- Oralidad: prácticas discursivas orales: la conversación. Conversación colectiva. Conversación grupal. Normas de interacción. Aprendizaje y reflexión del lenguaje oral.

Al asignar estas nuevas categorías se realizó la escritura de los antecedentes dando cuenta de una reflexión teórica y didáctica a partir de las experiencias codificadas.

3.3. Balance general con base en la revisión bibliográfica y categorización de las experiencias

En el marco de la sistematización como investigación se indagó acerca de experiencias que permiten generar condiciones de transformación de las prácticas enseñanza y aprendizaje del lenguaje a partir del diseño, la implementación y el análisis de diferentes alternativas didácticas. Así mismo, estas experiencias sirvieron como base para el procesamiento y análisis del componente de los antecedentes.

Los rasgos esenciales indican que las experiencias que se sistematizan son, en su gran mayoría, el resultado del diálogo de saberes entre maestros y del compartir ideas respecto al diseño, ejecución y sistematización de las mismas. Ello se hace posible gracias a la existencia de redes y grupos de reflexión en el campo del lenguaje en Colombia.

3.3.1 Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión y aprendizaje del lenguaje escrito

La creación de un ambiente alfabetizador es el propósito fundamental de estas experiencias de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Al ingresar a la escuela los niños poseen una serie de concepciones acerca de lo que es escribir, por medio de la creación de hipótesis acerca de los usos y funciones del lenguaje escrito. En esta dirección, en el aula empiezan a cobrar sentido las producciones escritas de los niños, pues, las posibilidades didácticas que se generan a partir de éstas corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema escrito convencional.

Estas experiencias están enmarcadas bajo la formación de escritores en condiciones de expresar sus argumentos, ello se trabaja a partir de la construcción de los conocimientos necesarios para comprender y hacer uso del sistema escrito convencional en relación con la situación discursiva; esto es posible a través de la escritura colectiva (todos los niños) y grupal (grupos de dos o tres niños). Por medio de estos espacios de escritura hay una clara intención de promover intercambios sobre qué y cómo decir en el texto que se está escribiendo; en este sentido, el propósito fundamental en los primeros años de escolaridad no es que los niños comprendan en su totalidad el funcionamiento del sistema escrito y

escriban convencionalmente, sino que descubran las funciones de la escritura y se pregunten cómo es que esas grafías solicitan, informan, dan mensajes, entre otros, y, en esa medida, construyan y ajusten sus hipótesis en el diálogo con sus pares.

Por un lado, el trabajo pedagógico y didáctico está encaminado bajo los parámetros de experiencias significativas para los niños en los cuales se reflexiona en torno a la escritura y sus funcionamientos; ello es posible a través de la producción de textos por parte de los niños (Jolibert, 1992). Desde esta perspectiva, los escenarios didácticos que se generan privilegian la creación de diversos tipos de textos (orales y/o escritos), la claridad en argumentación y la consistencia en defensa de sus argumentos, más que en los aspectos técnicos del código escrito, pues, estas formalidades aparecen en función de las necesidades e interrogantes de los niños.

Por el otro lado, el trabajo escolar se organiza en el marco de intercambios comunicativos que implican procesos sociales y cognitivos, inseparables unos de otros. En esta línea, se abren espacios de comunicación en los que los estudiantes participan con intenciones comunicativas auténticas, a la vez que exploran el funcionamiento del sistema escrito convencional. Actividades como: agenda, asistencia, fecha son espacios para explorar sistemáticamente la construcción de las hipótesis sobre el lenguaje escrito; por ejemplo diariamente un niño pasa al tablero y escribe la fecha. Para el caso de la asistencia los niños deben buscar su nombre en una cartelera y marcarla cada día hablando y pensando sobre el sistema escrito convencional, en este caso, en busca del reconocimiento del nombre propio. Este tipo de espacios permite que al participar en prácticas concretas de escritura los niños se vayan preguntando por las regularidades y características del sistema escrito, ajustando, modificando sus hipótesis y sus comprensiones sobre el mismo.

3.3.1.1. Función social de la escritura

La escritura es una práctica sociocultural (Chartier, 1994 & Rockwel, 1995) y el trabajo pedagógico en ésta conlleva a pensar en experiencias significativas para los niños en medio de las cuales se logre producir ideas y configurarlas en un texto según la situación discursiva específica, sin el prerequisite de la convencionalidad, posibilitando espacios de reflexión con base en las hipótesis que generan los niños acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional.

La convencionalidad del sistema escrito no es un fin de la educación inicial, pero es una condición que posibilita la comunicación, la interacción y el contacto permanente con la cultura. Así, el objeto de enseñanza no es sólo el sistema como tal, ni las unidades en las que se fragmenta el lenguaje, sino las situaciones en las que el lenguaje escrito es usado, es decir, las prácticas sociales en las que la escritura cumple con una función. Desde esta idea, los docentes plantean situaciones en las que se abordan determinadas prácticas de lenguaje proponiendo a los niños escribir en función de propósitos comunicativos auténticos que surgen en situaciones cotidianas, institucionales y familiares. A partir de ello, la docente conduce a los niños por reflexiones sobre la adecuación de lo que se escribe en función del destinatario (¿quién es el destinatario?, ¿cómo lo escribo?, ¿cuál es la intencionalidad de la escritura?), con el fin de realizar análisis sobre los aspectos formales y sociales de la escritura. En definitiva, se busca que los niños sientan que leer y escribir son necesidades tanto personales como sociales, que estas prácticas redundan en vínculos de socialización, de conocimiento y de relación, pero sobre todo de formas de vida que los ayudan a convivir humanamente.

Desde el punto de vista didáctico, se privilegian situaciones en las que los niños participan en diversidad de prácticas discursivas. A partir de éstas se trabajan aspectos formales del lenguaje así como las situaciones en las que se hace uso del mismo.

3.3.2. Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión y aprendizaje del lenguaje oral

A través del lenguaje reconocemos al otro como sujeto participativo en la sociedad y descubrimos que las palabras producen efectos en él. En este sentido, la educación debe pensar en la construcción de una voz regida desde los funcionamientos del grupo social y cultural al que se pertenece, ya que, la construcción de esa voz es la vía para el ingreso social y democrático. Desde esta perspectiva, el aula de clases es el escenario ideal para que el niño construya su voz y ésta sea vinculada a esa microcomunidad de habla del salón de clases con el fin de ser reconocido como sujeto social (Pérez, 2006). Un niño que está en la capacidad de expresarse frente a un grupo en función de la situación comunicativa posee las condiciones para actuar de manera activa en la vida social; a partir de ello, los docentes diseñan situaciones en las que los niños participen en diversidad de propuestas didácticas y formativas teniendo en cuenta que las prácticas orales de lenguaje sean tomadas como objeto de estudio para reflexionar y conceptualizar sobre ellas.

En este sentido, se generan espacios de participación en prácticas orales con el fin de hacer una distinción entre usos formales y no formales del habla, reflexionando sobre aspectos como: ¿quién o quiénes hablan?, ¿qué pretenden con lo que dicen?, ¿de qué temas hablan? Este tipo de reflexiones permite un trabajo sistemático para expresarse según la situación discursiva y de enunciación.

Es así como desde las experiencias revisadas se configuran espacios comunicativos en los cuales los niños tienen derecho a la palabra en el aula, participando como miembros activos y su voz es escuchada, respetada y valorada. Es por ello que, estas apuestas didácticas se constituyen en un elemento fundamental para la comprensión, por parte de los niños, de la importancia de la construcción de unas condiciones para que se dé la comunicación, y de cómo la apropiación de una forma discursiva (argumentativa) cobra importancia dentro de la formación ciudadanía.

La construcción de la voz en la escuela también está ligada a que los niños sienten su seguridad e identidad, permitiéndoles ver cómo sus puntos de vista, sus argumentos, sus anticipaciones e hipótesis son de vital importancia para la construcción conjunta y cooperativa de saberes. Además, se trata de formalizar conceptualizaciones frente a la oralidad, es decir, que distingan entre un diálogo de amigos, una narración de un acontecimiento, y otras formas de expresión oral mucho más complejas que necesitan de preparación y de espacios más formales como es el salón de clases, pues, el habla requiere de orientación para que se creen las condiciones para expresarse correctamente en diversos contextos sociales y de manera pertinente en diversas situaciones de habla como exposiciones, argumentaciones, narraciones, entre otras.

Las experiencias analizadas están enmarcadas bajo los objetivos de abrir situaciones de habla con diversidad de propósitos comunicativos, de temas y de registros de habla. Se trabaja sobre la elección del léxico en función del tipo de interlocutor, se analizan los modos de habla de diferentes situaciones de enunciación, se dedican tiempos y esfuerzos generosos para la voz, para la oralidad.

El análisis y reflexión del habla de los niños y la docente es una estrategia muy útil

en el aula, puesto que, se considera como un principio del trabajo didáctico, como una forma de aportar al ejercicio de la democracia, de la ciudadanía, y de avanzar en la construcción de la sociedad.

3.3.2.1. Prácticas discursivas orales: la conversación

La conversación es la primera forma de oralidad, a través de ésta las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas. Este es un espacio permanente no solo para vivir el diálogo con los pares, sino, se considera un espacio de reflexión y análisis de la misma, es decir, es un espacio didáctico para aprender tanto a conversar como a conceptualizar sobre los factores que la rigen y constituyen.

La conversación formal implica la creación de unas condiciones como: la forma de organización de los participantes para conversar, el dominio de las normas de intervención oral, la documentación sobre el tema y la utilización de enunciados propios de la conversación. Dichas condiciones se fundamentan en estrategias que posteriormente facilitan a los niños comprender la complejidad relacionada con la forma discursiva argumentativa. En otras palabras, trascender de la oralidad primaria a una secundaria, pasar de un habla informal a una formal (Ong, 1999) citado por (Calsamiglia & Tusón, 2007).

A partir de las experiencias se evidenció que los docentes utilizan diversas modalidades de conversación con diferentes intencionalidades.

- a. La conversación colectiva consiste en organizar todo el grupo de niños en mesa redonda en la cual se de un diálogo una problemática de la cotidianidad escolar o

sobre un tema preparado con anterioridad. La docente asigna la palabra e insiste en las reglas básicas de la conversación: pedir la palabra, hablar claro, mirar a aquel a quién se dirigen sus palabras, no repetir lo que el compañero dice e intentar comprender lo que el compañero dice, etcétera. La docente invierte tiempos y esfuerzos para que los niños se escuchen, se miren cuando hablan, respeten el turno, entre otras normas de interacción.

- b. La conversación grupal consiste en abrir un espacio, al inicio de la jornada escolar, en el que los niños eligen compañeros para conversar sobre temas de su interés. Esto permite que ellos construyan su voz, reconozcan las condiciones y límites de la conversación pública y, a la vez, avancen en el reconocimiento de las condiciones para el habla formal. En ese espacio las únicas reglas consisten en estar sentados, elegir los compañeros con quienes se quiere conversar y tratar de no hablar en tono muy alto para no interferir a los demás
- c. El diseño e implementación de situaciones didácticas encaminadas hacía la construcción del lenguaje oral requiere un alto nivel de conceptualización por parte de la docente con el fin de generar los espacios y condiciones necesarias para que los niños analicen, reflexionen y conceptualicen respecto a éstas.

3.3.3. Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión y aprendizaje de la lectura

Los propósitos de las experiencias analizadas fueron proporcionar espacios de lectura y de literatura vinculados a las experiencias de los niños. Estos espacios deben constituirse

en el aula con sentido y significado ligado a la función social de la lectura. A partir de esto, el docente promueve y orienta el proceso de desarrollo lector y escritor dentro de contextos significativos permitiendo el goce y placer por la lectura.

La lectura propicia espacios de conversación, de preguntas, de reflexión y de inquietudes, enriqueciendo el aprendizaje de la literatura y la lectura en sí misma. Así mismo, se genera las posibilidades para que los niños interactúen con el lenguaje escrito con el fin de conceptualizar sobre el sistema escrito convencional, todo esto con base en las diversas modalidades de lectura.

La implementación de diversas modalidades de lectura depende de los propósitos didácticos que se persiguen en relación a: el tipo de libro, la función comunicativa, las condiciones particulares de los niños, de la trayectoria y los gustos de la docente, de las posibilidades de acceso a cierto tipo de textos. Estas actividades, dado su carácter permanente, se van constituyendo en rutinas que ya no requieren de pautas rígidas por parte de la docente, pues, los niños saben que en ese espacio toman los libros y leen, preferiblemente en silencio, o comparten sus lecturas con sus pares. A medida que pasan los meses, allí va apareciendo la lectura convencional, indudablemente apoyada por otro tipo de actividades, intervenciones y situaciones didácticas propuestas por los docentes.

El ingreso a la cultura escrita se media también por la lectura, pues, la docente al retomar los intereses de los niños presta los libros para llevar a casa, de este modo, se generan condiciones para el ingreso a la cultura escrita y al patrimonio literario desde la exploración de los libros. Se trata de propiciar estos espacios para que los niños ingresen a la cultura escrita por medio de una práctica social mediada por las diversas modalidades de

lectura. Se trata de comprender cómo funcionan estas prácticas de lectura, y las condiciones de producción y circulación de los textos.

Con base en las experiencias revisadas surgen diversas modalidades de lectura que serán presentadas a continuación.

3.3.3.1. Diversas Modalidades De Lectura

a) Lectura en voz alta

La lectura en voz alta tiene como objetivo principal propiciar un encuentro con la literatura, en el cual se recreen los mundos posibles de las historias que se cuentan. Paralelo a ello, se abre la oportunidad de que los niños compartan, en un ambiente colaborativo, las diferentes interpretaciones e inferencias que elaboran, teniendo así la oportunidad de construir sus propios puntos de vista, aprendan a expresarlos y compartirlos con los demás. Esto también permite que el proceso de compartir lo leído sea rico y diverso, en éste los niños exponen aquello de la lectura que más les llamó la atención así como sus interpretaciones e inquietudes respecto a lo leído.

b) Lectura silenciosa

La lectura silenciosa consiste en abrir un espacio para explorar el mundo de la cultura escrita. En ésta modalidad de lectura los niños aprenden a reconocer los libros como portadores de historias, de información, de experiencias nuevas en el mundo de lo simbólico. Allí aprenden como tomar un libro, pasar una página, cuidarlo, identificar sus partes, explorar su contenido, sus páginas, sus imágenes, sus palabras. Con las

intervenciones de la docente, los niños comprenden que los libros tienen autores, ilustradores, que son publicados por editoriales, entre otras características. Fundamentalmente, se trata de crear una atmósfera en la cual los niños puedan encontrarse con los libros y la literatura.

c) Lectura como experiencia

El espacio de la lectura como experiencia consiste en que los niños pueden elegir un libro y llevarlo a su mesa, intentar leerlo, conversar con sus compañeros sobre éste. Se trata de una exploración cuyo fin es que los niños se familiaricen con el mundo de la literatura, se interesen por sus contenidos y a la vez le encuentren sentido. Además, la lectura como experiencia busca que los niños descubran mundos posibles y puedan identificarse con los personajes a través de la lectura; no obstante, estos espacios están acompañados por la lectura de diversos textos como: refranes, adivinanzas, poesías, etc., con el fin propiciar el goce y el placer por leer diferentes tipos de textos.

3.3.4. Escenarios pedagógicos y didácticos en el marco de la reflexión del rol del docente

3.3.4.1 Modo de habla del docente

Se observó que en las experiencias leídas se reflexiona acerca del modo de habla que utiliza la docente, pues existen variables que configuran el desarrollo de la oralidad en los niños. Del modo de habla subyacen interrogantes como: *¿Qué tipo de pregunta formular a los estudiantes que generen exigencia cognitiva y que permitan el avance en la*

construcción de saberes? (Rodríguez, S., Vargas, X, 2008, p.7), lo que conlleva a pensar que día a día se está reflexionando acerca del quehacer docente. El planear una secuencia y llevarla a cabo exige determinar cuáles son los intereses tanto del docente, como de los niños, generando un ambiente de participación, aprendizaje y colaboración constante, aún así, la reflexión de lo planeado y llevado a cabo se convierte en el eslabón más importante del quehacer docente, pues, esta reflexión permite una revisión, análisis y ajustes del diseño de nuevas situaciones didácticas que logren unificar el contexto, intereses, saberes y saberes hacer en construcciones complejas y permanentes.

De estas reflexiones surgen aspectos que van más allá del cómo se diseñó una situación didáctica, ya que, desde la perspectiva vista en las experiencias leídas, el docente se preocupa por las preguntas que generan desequilibrio en los niños, les permite pensar de manera individual y no en construir respuestas colectivas sin argumentos ni reflexión. Es así como surgen las reflexiones de los docentes acerca del vocabulario, modos, tonos y gestos utilizados al hablar, que evidentemente configuran el habla del niño dependiendo de las intervenciones públicas y dominio de discursos en los que participe.

En una de las experiencias, titulada “Pintando un cuadro de voces” (2010), las docentes, luego de su trabajo en el aula, retomaron lo realizado y concluyeron, en cuanto a su oralidad, que debían tener en cuenta dos categorías: a) aspectos que favorecen y que limitan la participación oral de los niños, aspectos que incluyen las características del discurso del maestro y la disposición de la situación del habla y, b) uso de las preguntas por las características, rigurosidad y/o incidencia en la participación oral de los niños.

De esta manera, en cuanto a las experiencias leídas se observa el gran interés por el

modo de habla que tiene el maestro en cada situación didáctica y las reflexiones que se tornan en esta temática. Este aspecto lo catalogamos de gran importancia en nuestra investigación partiendo de cómo estamos dando indicaciones, qué preguntas estamos formulando, qué actividades meta-verbales estamos propiciando y de qué manera contribuimos al desarrollo oral de los niños, tomando como punto de partida nuestra oralidad y las variables que continuamente la están configurando.

3.3.4.2. Enfoque didáctico que maneja el docente

En las experiencias que se leyeron se vislumbra en detalle el enfoque didáctico que los docentes manejan en las situaciones descritas. Se entiende por enfoque aquel método educativo que utiliza para lograr que el niño aprenda de determinada manera, en este caso, el enfoque manejado nos remite a una situación de aula en la que todos los niños pueden participar en diferentes situaciones comunicativas, pueden expresar sus opiniones, argumentar y contra-argumentar de manera respetuosa al otro, de manera tal que, también en este enfoque se vislumbran las reglas de interacción que deben existir en el uso de la palabra, esto en cuanto a la oralidad. En cuanto a la escritura se observa un enfoque manejado desde dos aspectos a tener en cuenta: por un lado, el conocimiento del niño frente a las letras, los sonidos, la puntuación, entre otros. Por otro lado, se tiene un conocimiento de las funciones que tiene la escritura en la vida social, de la información y el propósito que cada texto tiene.

En la experiencia “De la teta a la letra” se deja claro la importancia de manejar un enfoque que cumpla con las necesidades de los niños y a la vez promueva el desarrollo de

procesos mentales en ellos, de tal manera que se tenga en cuenta que: “En las prácticas escolares se encuentran inmersos los diferentes saberes pedagógicos de las maestras, los cuales inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, es decir, en sus estilos pedagógicos y didácticas” (Ramírez, Sicuamia, Ramírez, & Cuineme, 2010, p. 199).

En cuanto a la lectura el enfoque que manejan va desde tener en cuenta las diferentes modalidades de ésta: silenciosa, en voz alta, preparada, comentada, entre otras; hasta el conocimiento del los diversos propósitos que se plantean en la lectura como: leer para aprender a escribir, leer para aprender a leer, leer para reconocer, leer como experiencia, etc. (Pérez, & Roa, 2010).

Desde este enfoque que se presenta en varias experiencias, y que se describió de manera general anteriormente, se tiene en cuenta que el desarrollo del niño debe ir junto a la maestra, que los dos vayan de la mano para un mejor progreso, así mismo “el sistema de escritura no se da con palabras, letras o silabas aisladas, sino que debe procurarse leer y escribir textos con una función social y una estructura clara” (Vernon, 2004, p.8). Es por ello que este enfoque propone actividades que sirvan al niño para construir la lectura y escritura siempre en situaciones significativas, de tal manera que los niños puedan convertirse en grandes lectores, que comprendan e interpreten los textos, así como en reconocerse productores de textos desde temprana edad.

3.3.4.3. Reflexión del docente referida al enfoque y didáctica planteada

Desde esta categoría se analiza la reflexión constante que los docentes tienen frente al enfoque implementado. En muchas experiencias sistematizadas los docentes reflexionan dos aspectos de suma importancia: por un lado, se hace evidente el análisis de las prácticas que han creado en el aula y, por el otro, los resultados que obtuvieron frente a lo desarrollado en las aulas.

Muchos interrogantes giran en torno a la orientación que están dando los docentes en cada situación didáctica planteada y llevada a cabo; por ejemplo, en un escrito se evidencia que “el observar la propia práctica dentro de la cotidianidad del aula permitió descubrir y encontrar aspectos que considerábamos ajenos, poco visibles en nuestros propuestas de trabajo que hasta el momento llevábamos a nuestros estudiantes y que en el afán por cumplir a cabalidad con los principios de los proyectos de aula, con las exigencias institucionales y legales que rigen nuestro accionar dentro de las instituciones educativas direccionaban el oficio de enseñar a otros lugares convirtiendo tales prácticas en formas permanentes y confiables de enseñanza y de acercamiento a la construcción de conocimiento” (Baquero, Chacón & Rico, 2011, p.36). Lo anterior deja claro que día a día las experiencias que se dan en el aula de clase merecen ser pensadas para transformar la práctica pedagógica en pro de los intereses y necesidades de los niños.

Algunos interrogantes que subyacen de las experiencias realizadas hacen énfasis en el análisis de lo planeado, lo realizado, los resultados y de las propuestas a tener en cuenta para un próximo diseño de situaciones didácticas.

Estos interrogantes son:

- ¿Para qué se lee y se escribe? ¿Cuál es la función del lenguaje en la vida de los sujetos? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que una persona desarrolle procesos de lenguaje que garanticen su participación activa dentro de la sociedad? ¿Desde la escuela qué tipo de situaciones se deben generar para garantizar la formación de sujetos lectores y escritores en el amplio sentido de la palabra? (Arias, Zuluaga, & Vargas, 2009, p.45).
- ¿Cuál es la relación de los niños con la escritura en sus primeros años?, ¿es necesario un cambio en las concepciones de las practicas pedagógicas frente a estos procesos en el aula de clase?, y ¿qué habría que decir con respecto a su formación como lector del niño en sus primeros años? (Osorio, Aristizabal, & Rodríguez, 2010, p.13).
- ¿Cuál es la importancia y necesidad de realizar un trabajo sistemático, continuo y permanente sobre la oralidad durante la permanencia de los niños en el sistema educativo iniciando desde el primer años de escolaridad?, ¿Cómo se puede realizar este trabajo? (Rodríguez, & Vargas, 2008, p. 4).
- ¿Es posible que se transformen las formas de evaluación en el aula por unas que sean más constructivas o formativas? (Rodríguez, & Vargas, 2008, p. 16).
- ¿Por qué las profesoras hablamos como hablamos en un salón de clase?, ¿nuestra forma de hablar incide en la participación de los niños?, ¿Qué importancia tiene el maestro en una situación comunicativa? (Buitrago & Hernández, 2011, p. 23).

Así mismo, hay reflexiones que no involucran interrogantes, pero sí análisis de las diversas situaciones realizadas:

- Las herramientas que nos aporta este proyecto nos han permitido tener una visión distinta de nuestro proceso de enseñanza, ya que nos muestra nuevas formas para abordar los procesos de oralidad, lectura y escritura con los niños; hemos adoptado prácticas dentro y fuera del aula que nos permiten alejarnos un poco el esquema tradicional atendiendo a las necesidades de niños que están creciendo en un ámbito social, cultural, económico y familiar cambiante que les exige estar al tanto de diversidad de situaciones, aspecto que no se puede ni debe desconocer en la escuela. (Guzmán, & Suárez. 2010, p. 8).

En esta cita, por ejemplo, se evidencia que al planear la situación se tenían unas concepciones y referentes de lenguaje, pero con el tiempo se fueron difuminando y construyendo nuevas perspectivas que permitieron vislumbrar un nuevo y mejor panorama en cuanto al aprendizaje y enseñanza del lenguaje.

Con las experiencias nombradas anteriormente dejamos en evidencia la apropiación que tienen los docentes en relación al ingreso a la cultura escrita y en general del lenguaje, hecho que nos permite identificar prácticas pertinentes y reflexivas que se encaminan a transformar las situaciones didácticas que se presentan en el aula y tomar referentes de mejora para éstas, lo cual nos sirve de información base para nuestra investigación que se está llevando a cabo.

3.3.4.4. Apuesta formativa del docente

Desde esta categoría se evidencia la planeación que el docente tiene antes de implementar las situaciones didácticas. Se analiza que en cada experiencia está el docente como un portador de ideas en pro de la formación del niño, entrelazando los referentes teóricos que tiene, las concepciones que subyacen de su práctica, el contexto y las necesidades e intereses de la población con la que está trabajando. De esta manera, la apuesta formativa del docente está encaminada hacia un trabajo intencionado y sistemático creando un eje transversal que va desde los intereses propios del maestro, los intereses de la escuela y la intencionalidad del aprendizaje, hasta llegar a la reflexión de lo realizado, interrogando y pensando siempre en este quehacer docente.

De igual manera, las apuestas del docente involucran el papel de la institución, de la familia y de la comunidad. En el siguiente párrafo vemos la apuesta que tienen los docentes en su práctica pedagógica:

El observar la propia práctica dentro de la cotidianidad del aula se convierte en el camino fiable para leer, describir, analizar y descubrir de qué manera aquellos desbalances, que se constituyeron en el eslabón de búsqueda, están presentes y pasan desapercibidos en cada propuesta de trabajo que se lleva a los estudiantes, porque en el deseo de cumplir a cabalidad con los principios de un proyecto de aula, con las exigencias institucionales y legales que rigen el accionar dentro de las instituciones educativas, hacen que fácilmente se prioricen unos intereses por encima de otros, que se dé protagonismo a aquellas acciones que muestran materializaciones bonitas, llamativas y atractivas para quien está fuera del

trabajo, como un espectador más, o que salgan a flote recorridos metodológicos que los docentes han construido y consolidado a lo largo de la experiencia, como muros inmodificables. Es por ello que la organización y preparación tanto de un proyecto de aula, como de una secuencia didáctica, exigen del docente conocimiento disciplinar sobre los objetos de estudio y un diseño didáctico, el cual debe ser claro, puntual y coherente con las rutas o acciones a seguir, con la certeza de abordar un contenido específico de manera rigurosa, otorgando el lugar correspondiente tanto a los intereses del estudiante, como a los contenidos de enseñanza en la integración curricular, logrando así cualificar la enseñanza y los aprendizajes construidos en compañía de los estudiantes.

3.3.4.5. Rol del docente

En esta categoría se analiza qué función cumplió el docente en el aula. Es de gran importancia observar no sólo los resultados que surgieron de algunas situaciones, sino también analizar el rol que cumplió cada docente en la realización y planificación de cada una de éstas. Docentes que llevan a cabo su práctica como guías, como generadores de aprendizajes colaborativos, como agentes de mediación entre el aprendizaje y el estudiante, son componentes que permiten llevar a cabo una práctica pertinente en relación con las intenciones que éste tiene.

Tal como lo describe una experiencia que identifica la importancia del rol que cumple el docente en el aula:

- El docente asume el rol de guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, configurando situaciones didácticas de construcción conjunta del conocimiento, en

las que los niños se enriquezcan mutuamente, progresen en sus niveles de construcción del sistema, previos a la convencionalidad y/o en la comprensión de los aspectos formales del lenguaje escrito, aprendan unos de los otros, etc. (Arias, Zuluaga, & Vargas, A., 2009, p.43).

3.3.4.6. Conocimiento disciplinar

Categoría que consideramos de gran importancia nombrar, hace referencia a los referentes teóricos en los cuales los docentes se han basado para configurar las situaciones didácticas, pues, no basta con querer generar varias actividades en torno al lenguaje, sino de qué manera los docentes se están apropiando de los referentes para generar reflexiones, investigaciones y sistematizaciones que giren en torno a su quehacer docente. Contrastar ideas, referentes teóricos, saber qué autores o qué investigaciones están encaminadas hacia el ingreso de los niños al lenguaje, entre otras permite evidenciar de gran manera las apuestas que tiene el docente para mejorar su práctica y aprender en la realización de cada situación.

Aun así, se observó que en muchos casos los docentes, en las experiencias, relatan en la situación de planificar una actividad pretendiendo ciertos resultados y tomando determinados enfoques para su realización. Los resultados que se muestran en cada experiencia determinan, entonces, que los enfoques manejados desde un principio se van transformando de acuerdo a los intereses y las necesidades de los niños, por lo cual, el docente debe ir avanzando en estos referentes e investigando algunas situaciones y temáticas encaminadas hacia el lenguaje.

Es así como, el conocimiento disciplinar que se maneja va girando en torno a ciertos intereses y es de suma importancia que el docente vaya transformando sus creencias y prácticas que permitan el ingreso del niño a la cultura escrita, al lenguaje, permitiendo conocer no sólo la estructura de ciertos textos, sino la información y la función social que cumple el lenguaje en la sociedad.

4. PROBLEMÁTICA

Plantear transformaciones en el campo de la didáctica del lenguaje desde un enfoque sociocultural implica diseñar situaciones didácticas y formativas en función de la generación de espacios para la reflexión pedagógica. En este marco, es pertinente llevar a cabo una perspectiva de sistematización como investigación, la cual conlleva a registrar, a documentar, a analizar e interpretar con el fin de generar nuevos saberes sobre las prácticas, de cara a su transformación.

En la identificación de la problemática de la presente sistematización como investigación fue importante tener presente dos factores esenciales: nuestros intereses o cuestionamientos a nivel profesional y aquellos intereses que hacían parte desde el Colegio Cambridge.

A nivel profesional...

A lo largo del pregrado nos surgen varios cuestionamientos en función de la enseñanza del lenguaje. Con el ánimo de presentar alternativas se ha llevado a cabo una sistematización con base en las siguientes preocupaciones y/o intereses.

- Sistematizar, reflexionar y analizar el quehacer docente a partir de las propuestas didácticas y de formación implementadas en el aula.
- Conocer y acercarse a la noción de sujeto que subyace al interior de las prácticas didácticas y formativas llevadas a cabo.

- Comprender la trascendencia que implica el trabajo sobre el lenguaje a nivel social y político.

A nivel de la institución...

Los intereses del Colegio Cambridge estaban orientados principalmente hacía:

- Generar espacios de innovación pedagógica que permitan una transformación en la enseñanza y aprendizaje en el campo del lenguaje tanto de profesores como de estudiantes.
- Vincular a los padres de familia al trabajo didáctico diseñado e implementado desde la institución.
- Formular un documento de reflexión que oriente el trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, en primera instancia desde los grados preescolar.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Diseñar, implementar y sistematizar las situaciones didácticas y formativas llevadas a cabo en el colegio Cambridge, en los cursos jardín A y jardín B, referidas hacia la enseñanza y aprendizaje del lenguaje (Escritura, lectura, oralidad y literatura), con miras hacia la reflexión de nuestra práctica educativa aportando con ésta a la transformación del campo disciplinar del lenguaje en nuestro país.

5.2. Objetivos Específicos

- Diseñar situaciones didácticas para la transformación pedagógica en el campo del lenguaje.
- Orientar y construir condiciones políticas para el ingreso de los niños a la vida social y académica desde los primeros grados de escolaridad, en este caso, en los cursos jardín A y jardín B.
- Proponer situaciones didácticas que permitan el reconocimiento de los aspectos formales del lenguaje y la función social que éste cumple en la sociedad.
- Identificar y analizar las concepciones de sujeto, enseñanza y aprendizaje que subyacen en la práctica docente llevada a cabo.

- Vincular a los padres de familia al trabajo didáctico planteado e implementado en el colegio Cambridge.
- Generar conocimientos a partir de las situaciones didácticas llevadas a cabo en los cursos jardín A y jardín B, en los cuales se crearon las condiciones para abordar de manera sistemática el lenguaje.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 Lenguaje:

La sistematización como investigación se enmarca en el diseño, análisis e implementación de situaciones didácticas referidas al lenguaje, desarrolladas en el grado jardín del colegio Cambridge. Los ajustes que se realizaron a estas apuestas didácticas en el lenguaje estuvieron orientados a partir de ciertos componentes teóricos enmarcados en autores como Emilia Ferreiro, Miriam Nemirovsky, Cristina Diez, Delia Lerner, Isabel Solé, Ana Camps, Montserrat Vilá, entre otros.

6.2 *¿Cómo se concibe el lenguaje en la sistematización como investigación?*

El lenguaje cumple una función importante en la vida social de los sujetos, construye vínculos afectivos y permite transmitir emociones, sentimientos y vivencias. Por medio del lenguaje se reconoce al otro, se sabe que hay sentimientos y pensamientos diferentes y, de esta manera, los niños van descubriendo su lugar en la sociedad e ingresando a la vida democrática y política.

En el lenguaje oral los niños empiezan a participar de la vida social, generando procesos de reflexión en torno a su habla, a su control discursivo y el uso de diferentes tonos, léxico y gestos de acuerdo a las diferentes situaciones discursivas de las que hacen o harán parte.

De esta manera, se entiende que, es de gran importancia generar espacios en la escuela que permitan la construcción de la voz en los niños, permitiendo así que participen, que sean escuchados, que argumenten y contra argumenten, y así mismo que puedan involucrarse en conversaciones formales y no formales en las cuales los elementos verbales y no verbales están configurando su habla; todo ello en un espacio en el cual también cumplan con las normas para regular la interacción, que generan una mejor participación, construcción y reflexión, dichas normas son entre otras: levantar la mano para pedir la palabra, escuchar activamente al otro, respetar el turno de conversación.

De otro lado, se reconoce que en la escuela existe gran riqueza cultural que permite al docente diseñar diversas situaciones didácticas encaminadas a que los niños puedan descubrirse como productores de texto, explorando primero el lenguaje como función social, estableciendo que se escribe por algo, para alguien y en un contexto real. Las situaciones intencionalmente diseñadas por el docente tienen como fin la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, conllevándolos a un mejor desenvolvimiento en la sociedad y en las diversas acciones que constantemente involucran el lenguaje. A partir de este reconocimiento de la escritura como función social, se trabaja con base en las hipótesis sobre el funcionamiento del sistema escrito en la que los niños se encuentran, generando actividades en torno a presentar retos, exigir y plantearles cuestionamientos que permitan crear desequilibrio y construcción compleja del sistema, todo ello en función de un aprendizaje colaborativo entre pares, y entre pares y docentes.

Otro componente del lenguaje es la lectura, enmarcada como una práctica social y cultural, el cual se cataloga como la interpretación de textos y es el lector quien construye el significado de lo que está leyendo o ha leído. De igual manera, es un proceso cognitivo

que requiere enlazar información que ya se tiene con la nueva información que se recibe, para así crear sentido y significado. Desde esta sistematización como investigación se tienen en cuenta las diferentes modalidades y los diversos propósitos de la lectura, permitiendo que los niños exploren, se acerquen y utilicen la diversidad textual existente, generando reflexión en torno al lenguaje escrito para reconocer diferentes elementos que complementan la lectura: el autor, la editorial, el ilustrador, así como la comprensión de la escritura convencional.

Con base en lo anterior, el lenguaje se concibe desde cuatro componentes: lectura, escritura, oralidad y literatura; en cada uno de ellos se reconoce a sujetos en constante interacción con el contexto, portadores de saberes y capaces de retarse cada vez más. Así mismo, se concibe el lenguaje como una condición de la vida social, de manera tal que, los niños deben estar en condiciones de usarlo para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. Esto implicaría trabajar para que los niños construyan su propia voz y puedan utilizarla con seguridad.

A continuación se conceptualizan los cuatro componentes del lenguaje:

6.3. Oralidad:

“El ingreso a la vida social ocurre en el terreno del lenguaje, concretamente en el lenguaje oral” (Pérez, 2006, p.1). A través del lenguaje oral se descubre que las palabras producen efectos en los sujetos, en este sentido, la educación debe pensar en la construcción de una voz regida desde los funcionamientos del grupo social y cultural al que se pertenece, para ello, será necesario un trabajo continuo con el fin de utilizar herramientas discursivas convenientes para hablar en diferentes contextos.

La construcción de la voz en educación inicial está relacionada con la identidad, seguridad y sentido de pertenencia social, puesto que un niño que está en condiciones de expresarse en función del contexto, con propósitos comunicativos claros, cuenta con condiciones para participar en la vida social y política. En este sentido, los estudiantes descubrirán las ventajas de participar en diversas situaciones comunicativas así como las limitaciones de las mismas, de esta forma, podrán reconocer y respetar la diversidad y alteridad de los otros como sujetos. Dichas situaciones de participación requieren el dominio de tipos discursivos específicos (argumentativos, narrativos, expositivos, descriptivos, informativos y dialogales); por ello, la escuela debe garantizar el dominio y uso de esas formas discursivas, pues, son base fundamental para que los niños y niñas puedan acceder a la participación social. La escritura, la lectura y la oralidad son derechos de los ciudadanos, pero, desde la perspectiva política el acceso al lenguaje, además de ser derecho, es condición de la vida ciudadana y fundamento de la vida democrática.

El desarrollo de la oralidad requiere un alto grado de preparación y dominar las formas de habla no es sencillo, por eso la importancia de su desarrollo en el trabajo didáctico implementado desde educación inicial. La función básica en el aula de clases consiste en permitir las relaciones sociales y políticas como una acción en sí misma: “la vida pública institucional y religiosa: la política, la jurisprudencia, los oficios religiosos o la enseñanza formal son algunos ejemplos de ámbitos de la vida social pública difíciles de imaginar sin la palabra dicha. Evidentemente, cuanto más democrática y más libre es una sociedad, más espacio ocupa habla” (Calsamiglia & Tusón, 2007, p.17)

La construcción de la lengua oral se caracteriza por rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos: los contextuales hacen parte de una situación comunicativa relativamente unidireccional en la cual está inmersa la interacción visual. Los rasgos discursivos son planificados y varían según el público, así mismo, requieren una intervención fundamental de los elementos no verbales. Los rasgos lingüísticos son elementos suprasegmentales, así como elementos déicticos (interrogaciones, exclamaciones personales y posesivos). De esta forma, es importante tener en cuenta los elementos anteriormente señalados para un trabajo riguroso y sistemático de la oralidad, pues son la base de la interacción social, política, cultural y de enseñanza. Finalmente, el aula debe concebirse como un espacio comunicativo de habla.

De otro lado, en la oralidad existen ocho componentes nombrados por Hymes (1972) que deben tenerse en cuenta para el análisis de una práctica oral, Tusón (2007) los retoma en su texto “Las cosas del decir”:

- a. *Situación*: Se refiere a la ubicación tanto espacial como temporal del intercambio verbal que se lleva a cabo, la posición tanto del estudiante y del docente en el aula de clases.
- b. *Participantes*: En él se encuentran inmersos todos los actores que hacen parte del hecho comunicativo, está relacionado también con todas las variables socioculturales, afectivas e intelectuales de los mismos.
- c. *Finalidades*: En estas se incluyen las metas y los objetivos que atañen la interacción y lo que se produce al final de la misma.

- d. *Secuencia de actos*: “Se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como la forma en que se estructuran en el los temas”. (Tusón, 1996, p.5)
- e. *Clave*: Es el grado de informalidad o formalidad que se da en el aula, esta varía según el tema que se esté tratando, los personajes que estén en él participando y a lo que se quiere llegar.
- f. *Instrumentos*: De él se hacen partícipes la posición de los cuerpos, los gestos, la modalización y la prosodia.
- g. *Normas*: Son aquellas reglas que van regulando el discurso, estipula quién puede intervenir, cuándo, de qué manera, si puede interrumpir o no. En ella también está inmersa la cortesía y la direccionalidad de la clase.
- h. *Género*: Es el tipo de intervención que se desarrolla en el aula, las conversaciones espontáneas o magistrales. Los tipos de habla como expositivo, narrativo, dialogal. El tono de la interacción, la configuración de sus componentes y el papel de los participantes

De esta manera se observa que existen muchas variables que están configurando el habla en diferentes situaciones comunicativas; ésta hay que construirla desde la educación inicial creando espacios en las aulas en los que los niños sean partícipes de conversaciones formales e informales, en las cuales los elementos verbales y no verbales estén presentes en cada intervención.

6.4. Lectura:

La lectura es un proceso de interacción que ocurre entre el escrito y el lector, es el decodificar un texto, el pensamiento del otro, leer es descubrir la comunicación y la enseñanza del código que se encuentra inmerso en el libro. Leer es un proceso cognitivo, el placer y el gusto hacia éste no se aprenden de manera inmediata, pues, se necesita crear espacios en los cuales los niños puedan reflexionar acerca de la función que la lectura cumple en la sociedad, se deben crear situaciones en las cuales se fomente la reflexión y la crítica hacia la misma; de igual manera, a los niños se les deben proporcionar variedad de textos para conocer las diferentes estructuras con las que cada uno trabaja, la finalidad que hay al momento de leer y lo que puede suscitar en el lector.

De acuerdo con Solé (1995) los niños, para aprender a leer, necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro, es decir, el docente debe ser una guía y un mediador para que las prácticas de lectura se vean como un placer y no como una obligación tanto en la escuela como en la cotidianidad. Estas prácticas varían de acuerdo a la intencionalidad que tiene el docente en el aula de clases o fuera de ella, se lee para buscar información, para aprender, se lee como experiencia, para reconocer elementos del texto, entre otras.

La importancia de la lectura, es que a partir de ella no sólo accedemos a la información, sino que, también es un medio de entretenimiento que nos permite explorar los mundos imaginados y reales, del mismo modo, conocer el pensamiento que el autor difunde en las innumerables palabras que hacen parte del texto.

La escuela por lo tanto debe vehicular la lectura a espacios en los que se lea por placer, por conocimiento, para uno mismo y en otras ocasiones leer para los demás.

A continuación se presentarán diversos propósitos que tiene la lectura en las diferentes situaciones comunicativas que se generan y de acuerdo a las intencionalidades que requiere cada profesor:

6.4.1 Los diversos propósitos de las prácticas de lectura:

Así como existe la diversidad textual, Pérez (2007) afirma que también hacen parte de la lectura “los tipos de prácticas lectoras”, en ellas están inmersas las de *lectura académica*, en la cual se “lee para producir conocimientos”; *las prácticas de lectura funcional*, que van ligadas a las actividades cotidianas del ser humano y; *las prácticas lectoras del goce*, aquellas que desarrollan el gusto y forman al verdadero lector. Solé (1995) sostiene que “ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya finalidad escapa a los límites de la institución” (p. 27)

En este sentido, se habla de las prácticas lectoras, de la diversidad de textos y de la formación del verdadero lector hacia el gusto, el hábito y el placer de leer.

- a. *Lecturas funcionales*: están orientadas al saber sobre un tema, a informarse, a seguir una instrucción, etc.
- b. *Leer para aprender a escribir*: tiene como finalidad que los niños exploren el sistema escrito, de manera tal que se exploren ciertas características, así como el funcionamiento del sistema escrito.

- c. *Leer para aprender a leer*: el cual permite generar reflexiones acerca de la lectura que los niños están llevando a cabo, estas reflexiones se harán por medio de actividades meta-verbales.
- d. *Leer para reconocer*: en este propósito se reflexiona acerca de la existencia de un autor, editor, ilustrador y editorial.
- e. *La lectura como experiencia*: el fin es generar en los niños una práctica de lectura que tenga que ver con el goce y el disfrute sin esperar nada a cambio. No se evalúa, no se pregunta, sólo se dispone del espacio para generar dicha experiencia satisfactoria.
- f. *La lectura de literatura como una especificidad*: se construye un sentido estético que permite valorar, reconocer y aproximarse a los cuidados del lenguaje escrito.

6.4.2 Prácticas pensadas según las modalidades de lectura:

6.4.2.1. Lectura en voz alta:

Tal como lo afirma Trelease (2004) la lectura en voz alta estimula y fomenta el gusto por leer, ya sea en el hogar o en la institución educativa, ésta suministra la base para la escucha, pues la comprensión oral se presenta antes que la comprensión lectora.

La lectura en voz alta permite la comunicación, la capacidad de concentración y de relajación. Los niños van descubriendo como unas palabras se unen con otras y forman significado, saben que en los libros hay historias y temas que les interesan. Otro aspecto que refiere a la importancia de la lectura en voz alta es el espacio que se tiene de goce y

placer, conllevando el propósito de la lectura como experiencia que tendrá no solo en el ámbito escolar, sino también familiar:

Cuando nos dedicamos a leer en voz alta a los niños, establecemos un vínculo muy estrecho con ellos en una sociedad secreta relacionada con los libros que hemos compartido...No se consigue con el libro solo, ni con el niño solo, ni tampoco con el adulto solo, sino mediante la relación que se establece entre los tres y que los une en una suave armonía. (Fox, 2003, p.23)

Esta es una vía primordial para construir el placer y la diversión, ya que, en ella se pueden vincular experiencias de escucha y así mismo ampliación de vocabulario para los estudiantes, Willcox (1968) asegura que: al escuchar la lectura los niños escuchan frases más largas que las empleadas en la comunicación cotidiana y así aprenden a dominar el uso de cláusulas auxiliares, pronombres relativos y conjunciones que hacen posible la expresión de sutilezas y relaciones precisas.

De esta manera, la lectura en voz alta se convierte en una experiencia valiosa tanto para los niños como para el docente o el adulto que la lleve a cabo, pues, permite un espacio no solo de comprensión o adquisición de vocabulario, sino también de goce y de placer al escuchar historias fantásticas o reales conservando en cada una el entusiasmo de parte y parte por querer seguir leyendo con el ánimo de buscar libros semejantes.

6.4.2.2. Lecturas silenciosas:

Desde muy pequeños a los niños les gusta leer cuentos y tener contacto con los libros. La lectura silenciosa les permite explorar con el fin de que aprendan a pasar páginas,

aprendan los cuidados que deben tener con los textos, entre otros. De otro lado, los niños aprenden a leer en silencio respetando el espacio que tiene cada uno, éste sirve también como base para que se reconozcan como lectores desde los primeros años.

Esta lectura puede constituirse en una de las actividades extraaula, para promover la formación del niño como lector. Por ejemplo los niños pueden llevar libros de la escuela a su casa para leer en sus ratos libres, o se puede pedir a los padres que los lleven a una biblioteca para que disfruten de un espacio de lectura silenciosa. (Pérez y Roa, 2010, p.41)

6.4.2.3. Prepararse para leer:

Se propone en esta modalidad que los niños lean en voz alta en frente de los compañeros de la clase, en ésta debe haber preparación, puesto que, ello implica el éxito de la intervención lectora que los niños realizan.

Como primera instancia, los niños deben escoger el libro que desean leer y empezar a preparar el respectivo texto. Para estas actividades la profesora dispondrá de un cronograma que permitirá tener claros los días que se leerá.

Los aprendizajes que se conciben en esta modalidad van desde la construcción de la seguridad al leer hasta el desarrollo del respeto en este espacio, pues, los niños se preocupan por los aspectos formales de la lectura, así como por la manera de leer ante los demás. Así mismo, en esta modalidad, es necesario crear una atmósfera que permita llevar a los niños al placer y al goce de la misma, que sienta en este ambiente un espacio de

relajación, que lo haga dispersarse de su rutina académica y que los sumerja en el mundo de la lectura y el deleite de la escucha.

6.5 Literatura:

Nuestra tesis es que el aprendizaje-especialmente el de la lectura- debe dar al niño la impresión de que a través de él se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Y esto no resultaría difícil si enseñáramos a leer de otra manera. Ver cómo un niño pierde la noción del mundo u olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historia que le fascina, ver cómo vive en el mundo de fantasía descrito por dicha historia incluso mucho después de haber terminado de leerla, es algo que demuestra la facilidad con que los libros cautivan a los niños pequeños, siempre y cuando se trate de libros apropiados” (Bettelheim y Zelan, citados por Colomer, 1999, p.159)

A partir de la segunda guerra mundial se observa un enorme desarrollo de la literatura infantil; en los años 70 se pasa de vender libros para niños a tener grandes colecciones que se especializan en diferentes temas según las edades y, así mismo, diferentes tipos de libros de acuerdo a las intencionalidades que se tienen con determinados textos.

Todo ello parte de la idea que se vislumbra al comienzo del párrafo, pues es a partir de cierto tiempo que se empieza a tener en cuenta la literatura infantil, así como el teatro para niños.

Al igual que surge la literatura infantil también se insertan nuevos temas, éstos ya eran más permisivos y sin tabúes para los niños, se consideraba que en los libros debía haber más problemas de la vida cotidiana. El conocimiento de que un personaje es abandonado o

rechazado por los demás empezó a tomar relevancia en los niños, quienes consideraban que sus personajes también vivían situaciones similares a las de ellos.

Otros temas que surgieron durante los años 70 en la literatura infantil tienen que ver con los valores que se manejaban en estos textos, en dicotomía con la realidad que se manejaba en esta época:

- a. Derecho a las diferencias de raza, sexo, imagen corporal, entre otras, en contraste con las indiferencias que habían en modelos sociales sexistas o machistas.
- b. Superación de conflictos por medio del humor y la verbalización, en oposición a la represión que había en los años 80.
- c. La relación de comunicación que había entre niños y adultos, en oposición a las diferencias bien marcadas y delimitadas que habían entre éstos.
- d. La aceptación de las rupturas de algunas normas, por ejemplo la suciedad y el desorden, en contraste con las reglas bien marcadas y fijas que no podían violarse.
- e. La rebeldía por parte de los niños hacia algunas situaciones de la vida cotidiana, en oposición a la represión que había en ese momento.

Un ejemplo claro de este último ítem se ve reflejado en un fragmento de la obra ¡Sécame los platos! de Kurt Baumann (1977, p.112):

“Papá se hace el fortachón

y no sé por qué razón, con sus brazos tan delgados,

tan blanditos y esmirriados.

*Él pretende amenazarme,
y cree que va a impresionarme;
si quiere puede probar:
pero no me va a ganar”*

Es así como nuevos valores se van modificando en la literatura infantil, preocupaciones como la incorporación de la mujer, los cambios en la estructura familiar, entre otros fueron aspectos que se vieron reflejados en la literatura y el teatro.

De esta época hasta la actualidad han sido numerosas las colecciones que han surgido encaminadas a la literatura infantil.

- I. Los libros de imágenes.
 - II. Los libros interactivos.
 - III. Libros informativos.
 - IV. Historias sin palabras.
- a) *Los libros de imágenes:* son libros en los cuales las imágenes se refieren a objetos y situaciones cotidianas de los niños, por ejemplo se encuentran juguetes, animales, la familia, etc. Las ilustraciones tienen colores vivos, resplandecientes y en fondos usualmente claros. Estos libros habitualmente también vienen hechos de diferentes materiales como tela, esponja o son plastificados.

b) *Los libros interactivos*: sus características son:

- Hojas partidas horizontal y verticalmente creando personajes o paisajes.
- Hojas desplegadas que permiten formas inesperadas, por ejemplo, de acordeón.
- Con creación de volumen y movimiento, tridimensionales.
- En los cuales el lector puede realizar actividades como pintar, poner mensajes, manipular elementos, etc.

c) *Libros informativos*: se dividen en:

- Libros de conceptos: ayudan al niño a elaborar poco a poco conceptos de la realidad, empezando por los conocimientos que ellos tienen hasta llegar a conocimientos más elaborados como categorías de algunos objetos, formas, colores, tamaño, etc.
- Libros de conocimientos: son libros que trabajan los intereses de los niños, de éstos se encuentran las estaciones, los animales, el funcionamiento de los objetos, etc.

d) *Historias sin palabras*: Son libros que sólo utilizan imágenes. Su funcionalidad es que el niño pueda desarrollar más su parte narrativa. Con este libro también los niños aprenden a interpretar imágenes.

En la sistematización como investigación que realizamos utilizamos como base el libro álbum en el cual:

La ilustración funciona como un lenguaje paralelo al texto escrito y retoma elementos narrativos que complementan y potencian la historia contribuyendo así su complejidad. Por lo tanto, demandan un comportamiento distinto del lector: se lee en conjunto la historia escrita y la que sugieren las imágenes. (Pérez y Roa, 2010, p. 48)

Por medio de los libros álbum los niños empiezan a construir sentido aun no sabiendo cuáles son las letras. La interpretación de imágenes permite describir los personajes, los escenarios entre otras características que están implícitas en los cuentos. Algunos de los libros trabajados en la sistematización como investigación son de autores e ilustradores como: Maurice Sendak-Anthony Browne, Gregorie Solotaref y Chris Van Allsburg, entre otros.

Respecto al libro álbum se tiene que es un texto en el cual intervienen diversos códigos (textos, fotografías, ilustraciones, formato, papel, diseño y tamaño) en el cual la participación del lector es vital para la construcción de significados. La lectura de imágenes constituye un diálogo con el lector para la construcción de sentidos.

Del mismo modo, genera la necesidad de una lectura que trascienda lo meramente temático y argumenta a una lectura más ligada al juego con las formas y el lenguaje. Las ilustraciones se conectan con la espontaneidad y sensación del lector y son la interpretación de la realidad, insinúan, anticipan, simbolizan y contextualizan. La lectura está cargada de emociones, sentimientos y curiosidades, en la cual se yuxtaponen las formas de percibir, interpretar y dar sentido al mundo. En ella se vislumbran formas, colores, texturas, rostros, cuerpos, gestos, sentimientos y sensaciones, es decir, todo lo que puede crear y recrear nuestra forma de percibir el mundo. Un libro en cualquier momento de la vida llega a cambiar nuestra forma de percibir el mundo.

La importancia de trabajar a literatura desde temprana edad parte de la idea de permitir que los niños se vinculen a experiencias en cuanto a la lectura, exploren y vayan asumiendo un punto de vista y un juicio acerca de lo que están leyendo:

Proponemos que a los niños desde muy pequeños se les lea literatura de alta calidad estética. Que en las aulas se abran espacios permanentes para leer buena literatura, incluso se pueden elegir segmentos de obras clásicas, poemas, etc., para que el oído se vaya acostumbrando a las formas estéticas, a escuchar las cadencias y ritmos de la lengua que ha sido trabajada. (Pérez y Roa, 2010, p. 39)

6.6 Escritura:

A lo largo de la alfabetización se recorren sucesivas etapas que están caracterizadas por diferentes hipótesis que dan lugar a distintas formas de leer y de escribir; a medida que el sujeto avanza en el dominio de la lectura y de la escritura se va constituyendo en participante de la cultura letrada. Este proceso requiere ciertas condiciones, básicamente, contar con la posibilidad de interactuar tanto con el objeto de estudio –en este caso, las acciones de leer y de escribir–, como con sujetos que sean fuentes de información, intercambio, reflexión. (Nemirovsky, 2004, p.31).

Basándonos en esta cita, se considera que en la escuela se deben otorgar espacios de alfabetización que sistemáticamente favorezcan el desarrollo de la escritura, tales como:

a) Aprendizaje colaborativo:

Cuando los niños utilizan la escritura van descubriendo su funcionalidad, el para qué y el por qué se realiza, va comprendiendo que se escribe en diferentes situaciones y para

diferentes necesidades. Todo lo anterior se logra por medio del diálogo entre pares, y entre pares y docente, en el momento de abrir posibilidades de reflexión en las cuales no necesariamente todo el tiempo escriban juntos, pero sí compartiendo inquietudes, contraste de diferentes puntos de vista, dudas y hallazgos en la participación de cada situación comunicativa.

b) *Relación con los textos:*

Es importante que en la escuela se tengan variedad de textos, no sólo los que circulan a nivel académico, también los que se utilizan a nivel social. Esta gran variedad de textos permiten un amplio repertorio tanto para la escritura como para la lectura, pues permiten identificar de manera más sistemática las funciones y uso que cada texto cumple en la sociedad. “Es insustituible, por lo tanto, la presencia y disponibilidad de novelas, recetas, noticias periodísticas, cómics, anuncios publicitarios, textos expositivos, poesías, cartas, etcétera, para hojear, leer, analizar, escribir, comentar, discutir, revisar, confrontar” (Nemirovsky, 2004, p.32) en relación a la producción de textos y la comprensión de su significado en tanto uso académico como social.

c) *El tiempo y los espacios:*

Se trata de otorgar un tiempo en el cual el aprendizaje significativo sea el fin mismo de las prácticas de lenguaje que se llevan a cabo. Una planeación la cual dé cuenta de los objetivos y aprendizajes esperados, así como el tiempo de su realización permite identificar

aspectos importantes que luego pueden llegar a ser sistematizados de acuerdo a su práctica exitosa o no.

6.6.1. La implicación de la escuela en el proceso de escritura:

Es un error pensar que un texto puede ser la exacta representación de la palabra oral: contrario a lo que la gente cree, uno jamás escribe como habla; uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia. (Gómez, citado por Rincón, 2005, p.64)

Adentrarnos a especificar en qué grado o a qué edad los niños aprenden a leer y a escribir es otorgarle al lápiz la función dibujar, de controlar el trazo o de copiar o combinar letras, más no de un uso social de escritura como tal. El conocimiento del uso social de la escritura aparece con la relación que hay en contextos reales, los niños tratan de comprender la información que les llega con lo que ven e interactúan:

- a) La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, TV, etcétera).
- b) Información específica destinada a ellos, cuando alguien les lee un cuento, les dice la forma de una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.
- c) Información obtenida a través de su participación en actos sociales en los que está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura.

De esta manera, en las instituciones escolares se deben generar condiciones para que los niños aprendan el lenguaje de forma más significativa, brindando espacios en los cuales se reconozcan como productores de textos desde el primer día de clases y el docente sea un agente que genere, intencionalmente, situaciones reales comunicativas y no que los involucre en situaciones sociales de escritura y se siente a esperar que maduren como si fuesen manzanas. (Pérez, 2005)

6.6.2 El Proceso de alfabetización (Emilia Ferreiro)

Tradicionalmente la alfabetización inicial se ha centrado en relación entre el método que se utiliza con el nivel de maduración que tienen los niños, pero se ha olvidado la relación que hay entre el sistema de representación alfabético, las conceptualizaciones que tienen los niños y la forma en que enseña el profesor.

A continuación se explicará con más detalle estos elementos que componen el sistema de representación alfabético:

6.6.2.1 La escritura como sistema de representación:

Si el lenguaje se concibe como un código en el cual se transcribe las unidades sonoras a lo escrito, quiere decir que se pone en perspectiva la discriminación perceptiva en cuanto a lo visual y lo perceptivo; así el lenguaje sería reducido a una serie de sonidos. El supuesto ante la práctica de esta modalidad conllevaría a que no habría problemas para discriminar ni lo auditivo ni lo visual, por ende, no habría dificultad para aprender a leer, ya que, se trataría de una simple transcripción de lo sonoro a lo visual.

Pero si se concibe el lenguaje como la construcción de un sistema de representación se tiene que aunque se sepa hablar adecuadamente, y en cuanto a lo sonoro se discrimine perceptivamente, aún no se comprende la naturaleza del sistema de representación, pues, se debe pasar por un proceso de comprensión del mismo:

Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual. (Ferreiro, 1997, p. 3)

6.6.2.2 Las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura:

Un importante elemento indica la comprensión que tiene el niño en cuanto a su nivel de escritura y son sus producciones espontaneas, no imitadas. Las escrituras infantiles se consideran como el garabateo o, displicentemente, algunas personas tornan esta escritura como <<que lindo el niño escribiendo>>, pero en sí no hay una interpretación de lo que los niños están realizando y esta interpretación requiere de un largo aprendizaje, conociendo, por supuesto, las hipótesis que éstos producen antes de escribir convencionalmente.

Si se piensa, por ejemplo, a qué edad o en qué grado a los niños se les debe enseñar a escribir y a leer esta perspectiva está enmarcada en una enseñanza sistemática en la cual se cree que el profesor es quien aporta todo el saber. Por el contrario, si se piensa que los niños tienen los conocimientos necesarios para comprender y empezar a reflexionar acerca del sistema escrito, se estaría llevando la comprensión de otro modo.

En este último tipo de elementos centró Emilia Ferreiro sus investigaciones, llegando así a la psicogénesis de la escritura, nombrando paso a paso las hipótesis que tienen los niños en cuanto a la escritura:

Un niño puede conocer el nombre (o el valor sonoro convencional) de las letras, y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; inversamente, otros niños hacen avances sustanciales en lo que respecta a la comprensión del sistema, sin haber recibido información sobre la denominación de letras particulares. (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En muchas más situaciones el niño recibe información sobre la función social de la escritura por medio de su participación en éstas, por ejemplo, cuando observa y esta observación lo lleva a una importante actividad cognitiva llegando a comprender el por qué el lenguaje es tan importante en la sociedad.

6.6.3. Clasificación de las etapas de la escritura:

a) Indiferenciación gráfica de dibujo y escritura:

En esta etapa se observa el mismo tipo de grafismo entre lo que se escribe y se dibuja, de esta manera se puede inferir que los niños realizan el mismo símbolo cuando escriben y cuando dibujan determinada palabra. Aun así, tal como lo menciona Tolchinsky, citada por Diez, “No se puede deducir de aquí que los niños no reconozcan la diferencia entre dibujo y escritura, a pesar de la indiferenciación gráfica de ambas producciones” (Diez, 2004, p. 37).

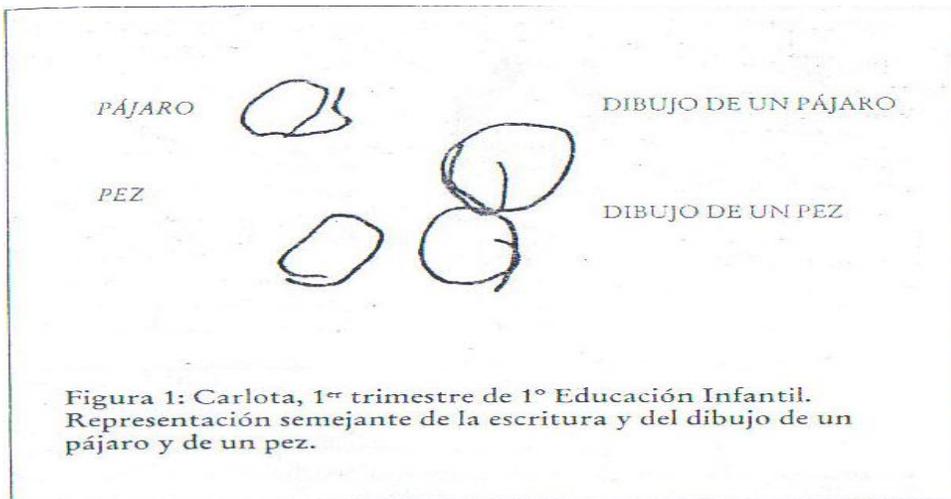


Figura 1: Imagen tomada de Diez, 2004, p.37.

b) Etapa diferenciada entre el dibujo y la escritura:

En esta etapa el niño realiza una marca al dibujar diferente a la de la escritura, pero al escribir siempre elabora la misma marca. En este caso, los niños pueden incluir grafías dentro del dibujo. “En este periodo evolutivo, el niño todavía no ha descubierto los criterios que permiten distinguir diversas cadenas escritas, y las grafías se distribuyen libremente en el espacio disponible que le establece los límites”. (Tolchinsky, citado por Diez, 2004, p.39). En esta etapa los niños reconocen que escribir y dibujar no es lo mismo y que la escritura no representa la forma de los objetos.

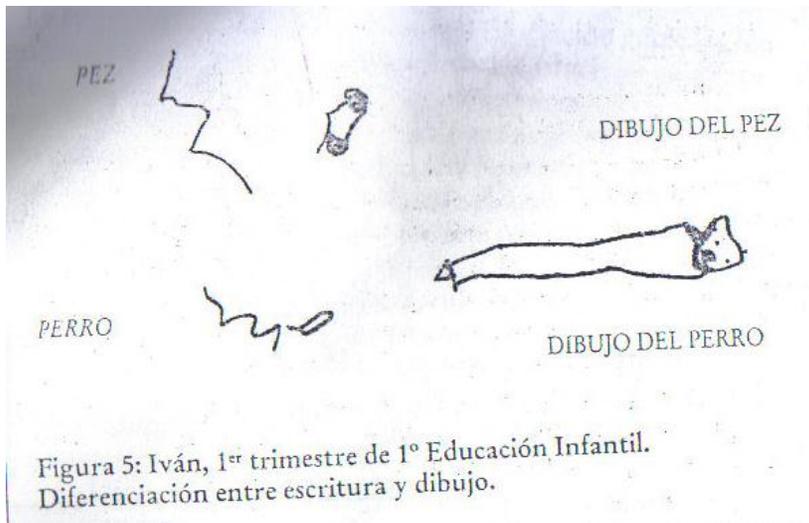


Figura 2: Imagen tomada de Diez, 2004, p.40.

En cuanto al sistema de escritura los niños empiezan a tener conocimiento acerca de:

- *La arbitrariedad:* que corresponde a la diferenciación entre lo icónico y lo escrito. También descubren que la escritura es arbitraria en tanto no representa la forma de los objetos: las letras de "casa" no dan cuenta de la forma de la casa.
- *Linealidad:* hace referencia a que las grafías se encuentran ordenadas de manera lineal, teniendo direccionalidad diferente al dibujo.

Para estas mismas etapas existen tres tipos de códigos gráficos:

Código gráfico	Descripción	Dibujo

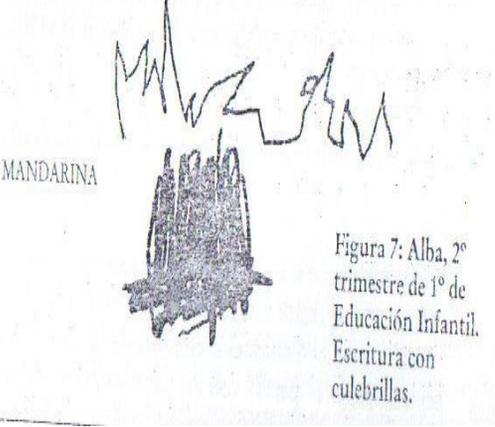
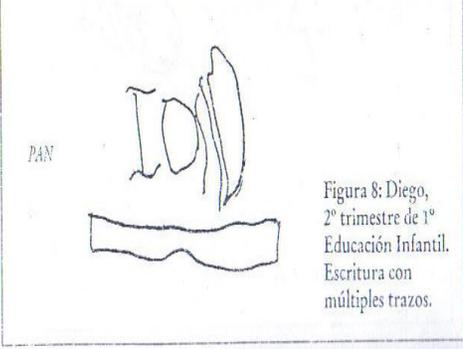
<p>Un solo carácter</p>	<p>Puede ser una letra o un objeto como un único carácter verbal.</p>	 <p>PERRO</p> <p>Figura 6: Jorge, 2º trimestre de 1º Educación Infantil. Un solo carácter para representar un objeto.</p> <p>Figura 3: Imagen tomada de Diez, 2004, p.40.</p>
<p>Culebrillas</p>	<p>Son grafismos unidos, semejantes a de la letra cursiva. Son líneas onduladas que asemejan la forma de culebrillas.</p>	 <p>MANDARINA</p> <p>Figura 7: Alba, 2º trimestre de 1º de Educación Infantil. Escritura con culebrillas.</p> <p>Figura 4: Imagen tomada de Diez, 2004, p. 42.</p>
<p>Múltiples trazos</p>	<p>Son la combinación de líneas curvas o rectas y su grafismo ya se asemeja más al de la letra imprenta.</p>	 <p>PAN</p> <p>Figura 8: Diego, 2º trimestre de 1º Educación Infantil. Escritura con múltiples trazos.</p>

		Figura 5: Imagen tomada de Diez, 2004, p.42.
--	--	--

c) Etapa diferenciada entre una escritura y otra:

Los grafismos se presentan más cercanos a la escritura convencional. En esta etapa se trabaja en los principios cuantitativos y cualitativos, llevados a cabo de manera individual o alternándose los dos. La escritura de palabras en esta etapa viene de la mano con la variación y la cantidad de letras que los niños utilizan. Estas variaciones que se hacen de cantidad y cualidad surgen como respuesta a la pregunta de cómo diferenciar las escrituras, pues los niños han comprendido que éstas corresponden a significados diferentes.

- **Eje cuantitativo:**

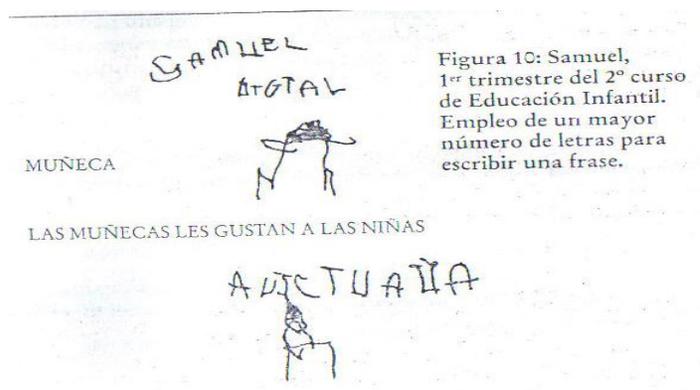


Figura 10: Samuel, 1^{er} trimestre del 2^o curso de Educación Infantil. Empleo de un mayor número de letras para escribir una frase.

Figura 6: Imagen tomada de Diez, 2004, p. 44.

Como se observa en la figura, Samuel utiliza cierto número de grafías de acuerdo a la palabra o a la frase que le ha correspondido escribir, es decir, utiliza mayor número de letras para escribir una frase y menos letras para un objeto. En este nivel los niños aportan más letras si un objeto es grande, por ejemplo, escribirán más letras en la palabra abuelo que en la palabra niño, lo mismo ocurrirá con la palabra elefante que escribirán con más letras, que la palabra hormiga la cual tendrá menos letras, comparando el tamaño del elefante con el de la hormiga.

De este eje cuantitativo hace parte el principio de la cantidad mínima.

- *Principio de la cantidad mínima:* los niños en general deciden que debe haber como mínimo tres letras para que la escritura sea legible, si sólo observan dos letras en una palabra esta escritura ya no es válida para ellos. De otro lado, si el niño observa una palabra con más de ocho letras rechazan esta palabra asegurando que no existe.

- **Eje cualitativo:**

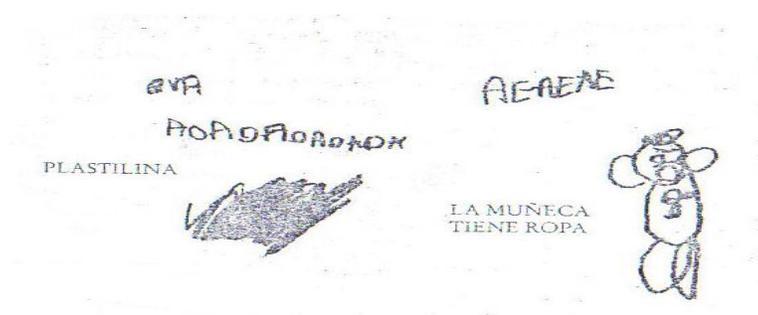


Figura 12: Eva, 2º trimestre del 2º curso de Educación Infantil. Escritura con escaso repertorio de letras, pero sin escribir dos grafías consecutivas iguales.

Figura 7: Imagen tomada de Diez, 2004, p. 46.

En este eje los niños consideran que en la escritura las letras deben ser diferentes. Por ejemplo, la figura muestra como la niña se preocupa por no repetir grafías en la escritura de una palabra, pero pasa a un segundo plano la cantidad de letras que utiliza. En esta etapa si se representa la escritura con una misma letra siempre, los niños consideran que no se puede leer dicha palabra. También pueden observarse la combinación de estos dos ejes, implicando una elaboración más compleja en la escritura. De igual manera en esta etapa aún no ha aparecido la correspondencia sonora y los niños no se han preguntado por la relación entre las grafías y los sonidos, del mismo modo, paulatinamente abandonan las grafías empezando a utilizar las letras que van incorporando en su repertorio, construyendo la convencionalidad del signo.

d) Etapa de fonetización:

Los niños descubren que las partes de la escritura pueden corresponder con las partes que se reconocen en la emisión oral. En esta etapa se reconoce el valor sonoro de la lengua escrita. Así mismo dentro de esta etapa se distinguen tres hipótesis que se dividen en tres niveles:

1. *Nivel silábico:* en el cual existe una grafía para toda la sílaba. En principio no hay correspondencia entre la letra y el sonido. Es decir, colocan cualquier letra para indicar una sílaba. Para escribir perro pueden escribir “mo”.
2. *Nivel silábico-alfabético:* en este nivel se escribe más de una letra para algunas sílabas. Aparece la pregunta por la correspondencia del sonido con las letras. Los niños descubren que los sonidos de éstas también son convencionales. Entonces la letra que colocan para indicar la sílaba es generalmente la vocal. Vaca puede ser “aca”
3. *Nivel alfabético:* en este nivel corresponde un grafema a cada fonema, y empieza la pregunta por las reglas ortográficas y otros aspectos formales. Empiezan a comprender que los sonidos iguales, en algunos casos, no pueden tener las mismas letras.

6.6.4. Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente:

Del surgimiento de teorías que hablan de la pertinencia de una y otra para la enseñanza del sistema escrito, se ha dejado de lado la postura que tienen los niños frente a

éste. Si se pone en manos de los adultos ellos son los que deciden si algo es difícil o no, llegando a crear métodos poco significativos para la enseñanza del sistema escrito, en palabras de Ferreiro (1997) “El método no puede crear conocimiento” (p. 7). Es dispendioso, entonces, preguntarse por en qué tipos de prácticas están inmersos los niños en cuanto a la lengua escrita, pues algunas los llevan a pensar que el conocimiento lo tienen y lo transmiten otros, así no hay oportunidades de la construcción de nuevos saberes, ya que, al parecer todo está dicho y no es refutable. Hay otras prácticas que los hacen ver como el sujeto pasivo, receptor que no se atreve a preguntar en voz alta el por qué y los cómo de determinado conocimiento.

En palabras de Ferreiro (1997):

Según como se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como “normales” o como “aberrantes”. Es aquí donde la reflexión psicopedagógica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica (p7).

Según experiencias e investigaciones trabajadas se han encontrado tres elementos importantes de destacar que permiten vislumbrar las dificultades principales en cuanto a la comprensión del sistema de escritura:

- a. La visión de escritura que ya tiene el adulto alfabetizado, lo cual lo permite transmitir la manera en cómo fue abordada su enseñanza del sistema escrito.
- b. Confusión entre escribir y dibujar letras, en la cual la copia y representación de modelos son procedimiento pertinentes para obtener buenos resultados. Muchos

niños, según lo que se ha observado, copian a la perfección lo que está en el tablero, pero no comprenden el modo de construcción de lo que han copiado.

- c. La reducción del conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional, en este caso son los profesores los que deciden el orden en que los niños deben aprender: las letras, luego las sílabas, fonemas y escritura de palabras sencillas, de esta manera:

En el orden de presentación de las letras y de las secuencias de letras reaparece la concepción de la escritura como técnica de transcripción de sonidos, pero también algo más serio y cargado de consecuencias: la transformación de la escritura en un objeto escolar y, por ende, la conversión del maestro en el único informante autorizado (Ferreiro, 1997, p.9)

En consecuencia, se añade que en la educación constantemente hay retos que se deben enfrentar y el profesor no debe esperar a que los niños maduren como si fueran manzanas para que comprendan y reflexionen el sistema de escritura. No se puede confundir más a los niños como sujetos que solo son receptores ante los saberes que circundan en la escuela y la sociedad. Se debe cambiar el panorama a sujetos cognoscente que construyen interpretaciones y reflexiones constantemente.

Un método no está resolviendo todos los problemas y vacíos en cuanto al sistema escrito; se deben diseñar situaciones que sean significativas para los niños, el escribir para algo, para alguien y en un contexto real de aprendizaje.

6.7 Enfoques didácticos en relación con el lenguaje

El ingreso al lenguaje escrito debe suponer dos aspectos importantes, uno en cuanto a la comprensión de dicho sistema, lo que se relaciona con la puntuación, algunas marcas que se deben registrar, el conocimiento de las letras, los sonidos que corresponden a éstas, etc. De otro lado, debe haber un conocimiento referido a la comprensión del uso de la lengua, de los diferentes tipos de texto que circulan, la identificación de información que cada uno de éstos permite esbozar, las funciones y las diferentes marcas que surgen de las diversas situaciones comunicativas con las que a diario los niños tienen contacto.

Ahora bien, para obtener el conocimiento y la comprensión de estos aspectos referidos al lenguaje se esbozaran teorías, las cuales permiten ver el tipo de enseñanza que se da en cuanto al aprendizaje del lenguaje, el rol que cumple en docente en cada uno de estos, los contenidos de enseñanza y los mecanismos centrales de cada enfoque. Por último se presentará el enfoque constructivista que retoma ideas de Emilia Ferreiro, algunas descritas anteriormente.

6.7.1 El lenguaje Integral o “Whole Language”:

Desde esta perspectiva se sustenta la enseñanza de la lengua escrita por medio de los mismos mecanismos que se utilizan para aprender a hablar, de igual modo, se tiene en cuenta la importancia de las funciones sociales que conlleva la interacción con el medio y con las demás personas.

Así como los bebés empiezan a comprender el lenguaje a partir de la interacción con otros, en la lengua escrita sucede algo similar. Los niños crecen en un ambiente que es

letrado y es a partir de éste que antes de ingresar a la escuela ya estén reflexionando acerca de las funciones de la lengua escrita. Por lo tanto, se deben brindar las condiciones necesarias para enriquecer este ambiente alfabetizador y apoyar esas reflexiones que surgen a partir de su interacción con el entorno.

Para Smith (1994, citado por Vernon, 2004) el lenguaje se aprende a través de la interacción que existe entre pares, la aceptación de iguales intereses y habilidades permiten un aprendizaje colaborativo en el cual los mismos niños se ayudan a la comprensión de textos y expresión de lo que desean decir. Su aprendizaje involucra la participación en actividades letradas con personas que tienen más experiencia en situaciones de lenguaje. Los niños escriben y leen diferentes tipos de texto con un modelo de referencia que es la escritura de adultos en prácticas de la vida cotidiana, es decir, el aprendizaje de los niños va ligado a las interacciones que tiene con pares y con adultos de manera espontánea y natural, en un binomio en el cual el contexto también juega un papel primordial.

Según Vernon, (2004):

Las implicaciones educativas son claras: para que los niños aprendan el lenguaje, hay que proponer en el aula actividades en las que se lea y escriba 'dentro de contextos comunicativos, con textos reales, cuyo uso sea relevante en la vida de los alumnos. Por tanto, promueven muchas actividades de expresión oral; los maestros pasan la mayor parte del tiempo leyendo en voz alta distintos textos (cuentos, poemas, etc.) y proponen actividades en donde el grupo colabora para leer o escribir textos que sean de su interés, aun cuando no sean capaces de hacerlo (p. 2)

Desde esta perspectiva, se considera que el aprendizaje está fuertemente ligado a las experiencias que son significativas para los niños, de manera tal que las situaciones que se

plantean en el aula son un juego entre el conocimiento como tal del lenguaje y las funciones que éste tienen en la sociedad. Para Smith (1994, citado por Vernon, 2004) el leer bien tiene que ver con dos tipos de información:

-Visual: es la información que se puede ver en el texto como las letras, los espacios en blanco, es decir, lo que es claramente perceptible.

-No visual: hace referencia al conocimiento de la lengua y de la comprensión de lo que se está tratando.

Para Smith (1971), un buen lector deja casi que de lado la información visual y se concentra en la no visual, pues debe haber un uso de los conocimientos que ya se tienen, enlazando la información nueva, generando así un nuevo conocimiento y comprensión, pues “centrarse en la decodificación solamente lleva a perder el significado del texto” (citado por Vernon, 2004, p.2). Para este enfoque está claro que aunque es importante el conocimiento de las letras, de las palabras en el texto, es más importante que se planteen hipótesis, que se creen estrategias que permitan una mejor comprensión del texto y encontrar de manera más razonable lo significativo del texto.

Siguiendo a Vernon (2004):

Desde la perspectiva del lenguaje integral, se considera que cuando la lengua se presenta de manera fragmentada y se recorta (en fonemas o sílabas sueltas), deja de ser lengua, ya que pierde el significado. Es por ello que los defensores del lenguaje integral manifiestan un rechazo total a aquellas prácticas educativas que centran su enseñanza en los fonemas y/o las sílabas y su correspondencia con las letras (...). Esta concepción hace que no se enseñen las letras ni sus correspondencias sonoras de manera formal o

intencional. Este tipo de información se reserva para aquellas instancias donde el niño hace preguntas específicas al estar leyendo o escribiendo, o cuando hay que aclarar el uso de alguna letra u ortografía particular (p.2).

Este enfoque va ligado a lo que Vigotsky llamó la “Zona de desarrollo próximo”, desde la idea de lenguaje integral el aprendizaje se da de mejor manera cuando un niño realiza una actividad en conjunto con un adulto o un niño más experimentado, resulta ser esto más beneficioso que realizar la tarea solo.

A partir de este enfoque han surgido críticas a lo trabajado, pues, a pesar de que se logra tener sensibilidad frente a los textos hay niños que tienen dificultades en la escritura. Estas limitaciones se deben a que hay poca información acerca de cómo funciona el sistema escrito.

Algunos especialistas consideran que:

Muchas de las actividades que propone el lenguaje integral, como leer a los niños en voz alta, explorar libros o dejar que imiten actividades de escritura, son importantes en la casa, en la guardería y en el preescolar. Sin embargo, afirman que proseguir con este tipo de enseñanza, en donde se hace poco énfasis en que los niños conozcan las letras y los sonidos que se corresponden a éstas en el código alfabético, es inapropiado y peligroso. (Vernon, 2004, p.3)

6.7.2 La enseñanza directa o “Code Emphasis”

En este enfoque se toma las correspondencias sonoro-gráficas para la identificación de muchas palabras. De igual manera, se hace indispensable que los niños comprendan

cómo funciona el sistema de escritura, en el cual cada letra representa un sonido en cuanto a la parte oral del humano, y para que los niños comprendan que cada letra corresponde a un fonema deben identificar y segmentar los sonidos de la lengua oral. Lo esencial de este enfoque es poder desarrollar la conciencia fonológica y transmitir esta fonología del habla a la parte escrita.

El enfoque también deja claro que aunque muchas personas aprenden a hablar sin dificultad, en cuanto al aprendizaje de la escritura y la lectura si hay más limitaciones así crezcan en un ambiente completamente letrado. Ello se debe a que en el habla los sonidos están unidos los unos con los otros. Esta enseñanza es ordenada jerárquicamente, es decir, el docente debe crear situaciones en las cuales los niños identifiquen los fonemas, pues solos no lo pueden hacer, según investigaciones realizadas. En el aula, entonces, se diseñan situaciones primero para que los niños aprendan a reconocer silabas, para luego realizar actividades centradas en los fonemas, luego de se comprenda y descifren palabras sencillas, los docentes enseñan los patrones ortográficos más comunes.

Algunos de los objetivos de la enseñanza directa se agrupan en:

Lograr que los niños sean capaces de leer historias simples donde haya palabras de alta frecuencia y de representación ortográfica regular en el primer y segundo grados, leer con mayor fluidez historias simples conocidas a partir de la consolidación de la decodificación, el reconocimiento de palabras y el uso del significado durante el segundo y el tercer año, leer para aprender algo nuevo, para recabar información y para experimentar sentimientos a partir de textos que incluyan vocabulario y sintaxis desconocidos (desde cuarto grado hasta el final de secundaria) , leer teniendo en cuenta varios puntos de vista (preparatoria) y, finalmente, leer para crear nuevos conocimientos

y tomar una posición propia (universitarios) . (Chall, Jacobs & Baldwin, citados por Vernon, 2004, p. 4)

6.7.3 La perspectiva constructivista:

Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otros investigadores, a partir de los años setenta, empezaron a trabajar con el objetivo de comprender los procesos cognitivos en cuanto a la adquisición del sistema escrito, visto desde la teoría de Piaget.

La hipótesis principal se sustentaba en que los niños comprenden la información que provee el medio ambiente y se da por medio de situaciones cotidianas que realizan las personas letradas, por ejemplo el escribir una receta, escribir la lista del mercado, consultar una guía para obtener información, entre otras. Todo llevado a cabo por medio de un proceso continuo, observando lo que los niños sabían y la forma en cómo establecían relaciones entre los elementos del sistema escrito.

Estos procesos que los niños tienen en cuanto a la comprensión del sistema escrito se describirán en cinco grandes momentos que Ferreiro (1997) destacó en su trabajo sistemático durante años:

- a. A edades muy tempranas los niños logran diferenciar las formas gráficas del dibujo y la escritura. Al encontrar estas diferencias los niños descubren la arbitrariedad de las formas gráficas y su linealidad.
- b. A partir de esta diferenciación, los niños empiezan a establecer criterios que les permitirán decidir cuándo una cadena de letras tiene significado, construyendo dos criterios: el de cantidad mínima, que significa que una escritura es interpretable si

tiene al menos dos o tres grafías y máximo ocho; también está el criterio de variedad, que asume que en una escritura todas las letras deben ser diferentes.

- c. Los niños empiezan a comparar las diferentes cadenas gráficas, estableciendo así criterios.
- d. Los niños hacen corresponder cada cadena escrita con un nombre oral. La necesidad que surge de comprender las letras en una palabra hace que los niños entren en un periodo de fonetización en el cual “tratan de hacer coincidir cada letra con segmentos de la palabra oral” (Ferreiro, citada por Vernon, 2004, p.6)
- e. A partir de las escrituras que realizan los adultos y los procesos que han llevado a cabo los niños se empieza un análisis más detallado de la escritura de las palabras, logrando hacer correspondencias entre letra y fonema de forma sistemática.

Desde esta perspectiva se considera que el desarrollo es constructivo, pues, cada etapa que los niños llevan a cabo les permite crear relaciones entre los conflictos que están viviendo en cada momento evolutivo, entre las teorías que construyen y las búsquedas que hacen de acuerdo a la información ambiental que les llega del medio.

Es importante señalar que los niños deben tener referentes teóricos completos, es decir, palabras escritas completamente, con significado. Por ejemplo, la escritura del nombre propio permite que se tenga una base sólida de escritura y a partir de ello puedan crear relaciones con otro nombre de objetos. El trabajo con el nombre propio desencadena tres ventajas al trabajarlo desde las primeras fases:

- a. Cada secuencia de las letras del nombre siempre se lee de manera igual.

- b. Los nombres de todos los niños del salón sirve como una fuente de abecedario.
- c. Un nombre siempre tendrá las mismas letras y el mismo orden, si esto varía cambia el nombre que se está escribiendo.

Existen diversas actividades para el trabajo con el nombre propio, para después empezar a trabajar en relación al nombre de los demás niños del salón e ir creando estrategias que permitan identificar relaciones y diferencias entre un nombre y otro para llegar a reflexionar acerca de la escritura de los mismos.

Siguiendo a Ferreiro (1997):

El objetivo no es simplemente mostrar cómo funciona el sistema alfabético, sino introducir a los niños a una cultura letrada. Por ello, las actividades deben estar centradas en textos con un propósito y un destinatario real. Los nombres, por ejemplo, son parte de las actividades cotidianas con una función clara: tomar asistencia, repartir el material, etc. Escribir listas de cosas necesarias para hacer algo (por ejemplo, la lista de ingredientes de una receta, la lista de cosas que necesitarán llevar para hacer un experimento, etc.), leer canciones, identificar títulos de libros, escribir cápsulas informativas, hacer una agenda de cumpleaños de los niños del salón, etc., tienen un propósito real, además de abrir un espacio para la reflexión sobre cómo funciona el sistema de escritura. (citada por Vernon, 2004, p.8)

Ahora bien, a diferencia del enfoque de enseñanza directa, el enfoque constructivista no considera que se deba enseñar a los niños cada tipo de unidad sonora de forma secuencial, por ejemplo silabas y luego fonemas, pues el enfoque lo que propone son actividades que siempre conllevan significados y propósitos claros, es decir, que los niños puedan escribir cosas reales a destinatarios reales.

Para que la enseñanza del lenguaje escrito ocurra en situaciones significativas, el docente debe leer en voz alta muchos textos, pues, en muchas ocasiones aunque los niños saben que su profesor lee y escribe nunca lo ven inmerso en estas prácticas. Es por ello que, se debe leer y escribir textos en compañía de los estudiantes, se deben generar situaciones en las cuales los niños se colaboren entre sí, que dialoguen y argumenten, todo en un ambiente significativo, con propósitos reales.

En este enfoque el rol del docente es fundamental pues:

Hay que reconocer que la labor de él o la docente va más allá de cualquier aproximación: más que nada, se requiere sensibilidad para escuchar y observar a los niños, para plantear preguntas y actividades interesantes que los lleven a pensar ya resolver problemas de una manera exigente, en un ambiente de colaboración amigable.

(Vernon, 2004, p.8)

En los anexos se presenta una tabla que permite evidenciar las diferencias entre un enfoque y otro, basado en siete categorías: Rol del docente, rol del estudiante, contexto, metodología y estrategias de enseñanza, proceso de aprendizaje, ventajas y limitaciones de la implementación de los enfoques en la construcción y comprensión del sistema escrito.

6.8 Actividades permanentes y actividades independientes

Las actividades permanentes tienen el foco puesto en el aprendizaje de un saber específico del lenguaje, se repiten en determinado tiempo, de acuerdo a las intenciones que tiene la docente en los diseños de situaciones didácticas. Éstas resultan apropiadas para una mejor continuidad y para analizar de mejor manera el proceso que están llevando a cabo los niños.

Aunque por su carácter permanente tienen una estructura base que las define, con el tiempo, se van dando variaciones que surgen del progreso en el aprendizaje, lo que permite avanzar a niveles más profundos del objeto de saber.

Siguiendo a Delia Lerner:

Las actividades permanentes son también adecuadas para cumplir otro objetivo didáctico: el de favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos a causa de su longitud. Leer cada semana un capítulo de una novela es una actividad que suele ser fructífera en este sentido. La lectura es compartida: la maestra y los alumnos leen alternativamente en voz alta; se elige una novela de aventuras o de suspenso que pueda captar el interés de los niños y se interrumpe la lectura en puntos estratégicos, para generar intriga. Algunos niños –no siempre los mismos– se interesan tanto que consiguen el libro para continuar leyéndolo en su casa y luego les cuentan a sus compañeros los capítulos que ya han leído para que la lectura compartida pueda avanzar. (Lerner, 1996, p.11)

En cuanto a las actividades independientes son aquellas que se llevan a cabo sólo una vez, no se implementan con determinada frecuencia, no hacen parte de unidades más amplias como proyectos o secuencias didácticas, pues, se ocupan de saberes concretos que no requieren de un trabajo extenso en cuanto al tiempo, ni se tienen niveles de complejidad en situaciones didácticas, se desarrollan de manera más autónoma y con propósitos específicos.

Delia Lerner asegura que las actividades independientes se caracterizan porque surgen del desarrollo de situaciones y giran en torno a enriquecer mucho más cada actividad:

En algunas oportunidades, la maestra encuentra un texto que considera valioso compartir con los niños aunque pertenezca a un género o trate sobre un tema que no se corresponde con las actividades que en ese momento se están lleva –o algunos de ellos– proponen la lectura de un artículo periodístico, un poema o un cuento que los ha impactado y cuya lectura la maestra también considera interesante. En estos casos, no tendría sentido ni renunciar a leer los textos en cuestión porque no tienen relación con lo que se está haciendo ni “inventar” una relación inexistente; si su lectura permite trabajar sobre algún contenido significativo, la organización de una situación independiente estará justificada. (Lerner, 1996, p., 11).

7. METODOLOGÍA

A continuación se da inicio a la descripción metodológica del proceso seguido, esta se divide en tres apartados. El primero de ellos tiene que ver con la descripción del tipo de investigación utilizada como base para el estudio. El segundo de ellos enfatiza en el enfoque de sistematización como investigación, siendo una opción investigativa la sistematización de la propia práctica. En el tercero de ellos se describe el relato metodológico, en este apartado se incluye el origen de la investigación, el diseño e implementación de la práctica y el proceso de sistematización.

7.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo cuyo interés consistió en describir, analizar y sistematizar la propia práctica dentro del aula. Se trabajó sobre dos tipos de instrumentos (Instrumento 1. Actividades Independientes - Instrumento 2. Actividades Permanentes) permitiendo interpretar el enfoque y perspectiva sobre la enseñanza del lenguaje a partir de la sistematización de la propia práctica. Estos dos tipos de instrumentos se abordaron desde una perspectiva inductiva, pues el análisis se generó a partir de la lectura y reflexión de los instrumentos.

Este tipo de investigación corresponde con la perspectiva de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). A partir de ésta se plantea la posibilidad de analizar la información sin contar con una estructura o categorías previas provenientes de algún modelo teórico. Así, el análisis es el resultado del procesamiento de la información, permitiendo que éste sea la fuente de nuevo conocimiento.

Esta investigación tiene un carácter cualitativo, pues, busca comprender un fenómeno y explicarlo con el fin de identificar y reordenar la información y sus diferentes evidencias, para derivar de allí nuevas comprensiones. (Coffey y Atkinson, 2003).

Esta investigación se basa en un enfoque que retoma la práctica didáctica como objeto de estudio para generar conocimientos, siendo la sistematización una opción de investigación de la propia práctica, permitiéndonos avanzar hacia la descripción, comprensión e interpretación de las actividades planteadas en función del enfoque del lenguaje y la perspectiva sociocultural del mismo.

A continuación se realiza una descripción del enfoque de sistematización como investigación sobre de la propia práctica.

7.2 La Sistematización como Investigación: un camino posible para la reflexión y transformación del quehacer docente

7.2.1. ¿Qué es la sistematización como investigación?

La sistematización es entendida desde diversas perspectivas y el problema que ésta abarca radica en el para qué, en el qué y por qué se va a sistematizar. El término sistematización difiere dependiendo de la perspectiva con la que se aborde. Desde la educación la sistematización tiene un carácter ligado a la investigación que genera conocimiento; desde otros campos de acción ésta se torna como una actividad que organiza información, aun así, desde las perspectivas en las cuales se entienda, la sistematización genera un ejercicio de construcción y reconstrucción de diversas experiencias sin que éstas pierdan el sentido.

La sistematización se puede considerar como un camino que conduce a la investigación y se reconoce en ésta las decisiones metodológicas que la orientan y en este proceso surgen los conocimientos del análisis de la experiencia. Así mismo, en el proceso no solo basta registrar y describir las experiencias, se debe reflexionar sobre lo observado para así construir hipótesis y generar un marco de análisis que permita evidenciar elementos emergentes de las prácticas escolares y a partir de éstos generar conocimiento.

Al respecto, Mauricio Pérez y Catalina Roa (2009) citando a Jorge Ramírez nos dicen lo siguiente:

La sistematización de experiencias surgió como una práctica social orientada a cualificar las prácticas y las experiencias de los educadores populares y comunitarios al encontrar problemas de ineficacia, falta de proyección de las acciones sociales, el exceso de empirismo y el exceso de dispersión y la falta de herramientas metodológicas que posibilitarán aprendizajes sobre las prácticas y experiencias sociales (p.2).

Así mismo, es importante aclarar que la sistematización se ocupa de una experiencia particular, en un contexto específico, por lo tanto el conocimiento que se genera gira en torno a esas situaciones concretas en las que ocurre o ha ocurrido.

La sistematización como investigación comparte componentes con otras posturas como la investigación- acción, la etnografía crítica, la memoria colectiva, entre otras; ésta a su vez va dirigida hacia la transformación generando en el análisis producción de conocimientos que generen comprensión e interpretación en la enseñanza.

Ahora bien, el contexto en el cual se da origen a las prácticas de sistematización de experiencias escolares gira en torno a tres importantes componentes:

- a) La necesidad de recuperar y poder aprender de experiencias realizadas por educadores populares y comunitarios.
- b) La necesidad de reconstruir experiencias que sirvan como base para las prácticas en la educación.
- c) La aparente debilidad interpretativa de conocimientos en cuanto a la orientación de las prácticas educativas y las experiencias desarrolladas.

El activísimo es un primer factor que reúne el trabajo que se realiza en algunos colegios, los cuales utilizan grandes herramientas y técnicas pero sin exigir una aparente reflexión de lo realizado, por lo cual surge la necesidad de darle un orden, pues, las limitaciones que se dan no corresponden a las herramientas ni a las técnicas empeladas.

De esta manera la sistematización se empieza a incorporar en las prácticas educativas como la posibilidad de:

- Confrontar lo que se dice con lo que se está llevando a cabo.
- Estimular al intercambio de saberes, fortaleciendo de esta manera la comunicación de experiencias.
- Fortalecer alternativas de cambio en el desarrollo de procesos educativos.
- Superar el activismo.
- Recuperar los procesos metodológicos en cuanto al uso de herramientas, técnicas, y asumir reflexión en cuanto a los criterios y momentos en los que se está llevando a cabo.

La sistematización también permite dar cuenta de la urgencia de construir y reconstruir la identidad de los educadores en cuanto a los procesos, los resultados y los impactos que tiene en las prácticas escolares.

El conocimiento que produce la sistematización ubica a los participantes de la experiencia en un escenario de cual hacen parte tres dimensiones:

Conocimiento	El cual coloca a los participantes de la experiencia en un escenario con mayores posibilidades de cambio.
Dimensión Histórica	La sistematización permitirá dar visibilidad social ante otros escenarios y actores.
Dimensión Episteme	Los conocimientos que se producen en las experiencias sociales entran en diálogo con otros campos y disciplinas de conocimiento.

Ahora bien, la sistematización no debe confundirse con el registro y la organización en el tiempo de sucesos educativos; al contrario, exige nuevas formas de producir conocimientos, de plantear un proceso conceptual y metodológico que aborde diversos

aspectos de la práctica educativa y conlleve al análisis y a transformaciones pertinentes al contexto en que se está o se llevó a cabo.

7.2.2. Pasos para sistematizar

Un gran paso es el registro que se tiene del trabajo que se realiza en las prácticas educativas, este registro aborda lo observado, pero también lo inferido frente a esta observación. Para ello es de gran utilidad llevar un diario de campo que permita vislumbrar elementos pertinentes frente a lo que ocurre y referente a los objetivos a los que se quiere llegar.

Siguiendo a Pérez y Roa (2009) algunos elementos que se registran en el diario de campo son: “Qué me propongo, qué pasa, cómo pasa, qué sucesos ocurren que no alcanzo a explicar, qué elementos de particular interés surgen, qué dificultades se presentan, cuáles son los comportamientos, actitudes y expresiones de los participantes” (p. 7).

Un paso importante en la sistematización es la investigación y ésta es referida a la capacidad de reunir aspectos que sirvan para responder preguntas sobre algo, hay tipos de investigación de acuerdo al interés que se tenga y al lugar social y político que esté ocupando. Siguiendo a Carvajal, retomado por Pérez y Roa (2009), la sistematización puede entenderse como:

- “Una forma de organizar la experiencia y poderla comunicar.
- Procesos de teorización.
- Evaluación de las prácticas sociales, mejoramiento de las propias prácticas”. (p.9)

La sistematización se constituye como un proceso de construcción de conocimiento, así que ésta debe operar como una acción teórico-práctica, la cual confronta constantemente los objetivos que se plantean con las actividades que se llevan a cabo, dando lugar a un reordenamiento de las actividades propuestas.

Así, todo ejercicio de sistematización debe tener la participación de los actores que la llevarán a cabo, así como la participación de otros actores que permiten realizar un ejercicio permanente de construcción y reconstrucción del proceso, dando un orden real frente a los objetivos y actividades que se plantean y lo que en verdad se realiza y se cumple. Estos actores deben estar comprometidos desde el principio con la reconstrucción crítica revisando las actividades que se adelantaron, los objetivos y las acciones no realizadas, examinando en detalle paso a paso lo que ocurrió.

7.2.3. Construcción de las categorías de análisis

La construcción se basa en la formulación del proyecto que se vaya a sistematizar, para esta organización de la información es necesario que se establezcan unas categorías de análisis que surjan del mismo proceso que se está llevando a cabo y que tengan coherencia con las preguntas que se han formulado como base para guiar la sistematización como investigación.

Las categorías son enunciados que realizan quienes están desarrollando el trabajo. Éstas funcionan como base para explicar el proceso y las actividades propias de la sistematización. Estas categorías, también, enuncian lo que se hace relacionadas con lo que se realizó.

Siguiendo a Ramírez, retomado por Pérez y Roa (2009),:

Las categorías son instrumentos operativos que permiten la ejecución de dos acciones importantes en éste proceso: la una, la clasificación y ordenación de la información; la otra, el descubrimiento de las relaciones y mediaciones entre las agrupaciones en que es clasificada la información. Este conjunto genera a su vez una lectura descriptiva del proceso que se sistematiza. En este juego, describir no significa contar una experiencia; quiere decir comunicar las relaciones y características que se descubren, para hacer tangible y reconocible el objeto de sistematización (p. 16).

En una sistematización el registro es importante, pues lo que no se registra se olvida, así que, si algún elemento pareció interesante en la observación y no se registró se pierde su riqueza. Un registro puede basarse en videos, escritos, grabaciones, talleres, etc.

Concluyendo, se aclara que la sistematización como investigación aborda aspectos como la reconstrucción crítica de las prácticas escolares y analiza el contexto en que se están llevando a cabo, es una recuperación de los significados de lo que hemos sido y se ha realizado, es un ejercicio de orden y de jerarquización, de construcción de categorías, es un diálogo crítico entre diferentes disciplinas, es el otorgar sentido a lo que se hace sin caer el activismo, y es ante todo tener la capacidad de ordenar la información, categorizándola para llegar a un análisis que permita la transformación y la producción de conocimientos en las prácticas educativas.

El proceso para sistematizar abarca algunos componentes importantes a tener en cuenta al momento de realizarla:

- a) Definir los asuntos que se quieren sistematizar.
- b) Tener claro el para qué y el por qué se quiere sistematizar determinada experiencia.

- c) Tener claridad frente al diseño de sistematización que riga el identificar las fuentes de información, escoger las herramientas para tomar registro, ordenar la información, jerarquizar la información obtenida y construcción de categorías de análisis.
- d) Interpretar y analizar la información registrada, ordenada y jerarquizada.
- e) Socializar los avances que se han tenido frente al proceso de sistematización.
- f) Presentar por medio de diversas herramientas lo que se observó y analizó.
- g) Reflexionar y socializar lo hecho de tal modo que permita evidenciar los resultados en cuanto a los aprendizajes y concomitantes que han surgido a partir del proceso de sistematización.

7.3. Relato Metodológico

7.3.1. Origen de la investigación

Desde el año 2007, siendo estudiantes del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, nos surgieron varios cuestionamientos en función de la enseñanza del lenguaje. Con el ánimo de presentar alternativas a éste, en compañía del docente investigador Mauricio Pérez Abril, se abrió un espacio de intervención en el municipio de Flandes – Tolima, en conjunto con la docente Sandra del Pilar Rodríguez, quien también hace parte de la Red Pido la Palabra (que funciona en el departamento del Tolima desde 1998) a la cual Mauricio Pérez acompaña académicamente.

En el aula de las docentes Sandra del Pilar y Bibiana López se implementó una Secuencia Didáctica (SD) en los grados preescolar y primero de primaria, simultáneamente, encaminada hacia la construcción de un diccionario. Esta SD pretendía no sólo conocer los

usos lingüísticos del lenguaje, sino también el conocimiento social y cultural que se les supone a los sujetos y que les permite usarlo e interpretarlo en función de la situación discursiva.

Posteriormente se realizó una sistematización con base en la práctica implementada en el municipio de Flandes. La reflexión se plasmó bajo el nombre de: **ANÁLISIS DE ORALIDAD EN EL MARCO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE UN DICCIONARIO**^{2 3}. Este análisis pretendió dar cuenta de: ¿cómo el habla de los niños se configuró en el transcurso de la Secuencia Didáctica?, y ¿cómo ello influyó en la vida académica y social de los niños? Allí se esbozó la importancia de diseñar actividades, secuencias didácticas y proyectos encaminados al trabajo sobre lenguaje (lectura, escritura, oralidad y literatura), en este caso específicamente, priorizando el trabajo sobre el lenguaje oral. Desde este marco se analizaron las posibilidades y formas que toman las interacciones orales y cómo éstas varían en relación a diversos factores, los cuales están relacionados con las políticas curriculares, concepciones de sujeto, ciudadano, infancias, y participación social y política. Así mismo, se hizo explícito por qué se trabajó una SD, pues ésta surgió a partir del interés propio de las docentes con el fin de que los niños reconocieran el lenguaje como una práctica social comunicativa que se enmarca en la formación de ciudadanos, que los conduce hacia la participación, la democracia, el respeto,

² Esta ponencia fue presentada y publicada en IV Encuentro Javeriano y II Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia “El sentido político de las prácticas formativas”. Ponente, Bogotá, Octubre 5 y 6 de 2009. Pontificia Universidad Javeriana. La autoría de este texto fueron Marilyn González Mahecha y Sandra Viviana Fúquene Bolaños.

³ Esta ponencia fue presentada y publicada en el II Encuentro Nacional de Graduados de pregrado en Licenciaturas en el área de Lenguaje. “Estrénate Maestro”. Ponente, Bogotá, Octubre 6, 7 y 8 de 2009. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La autoría de este texto fueron Marilyn González Mahecha y Sandra Viviana Fúquene Bolaños.

la escucha, el sentido de pertenencia social y la construcción de las primeras pautas para el ejercicio de la vida ciudadana y política.

En cuanto al análisis, se utilizaron como base los elementos consustanciales a la actividad verbal oral: cinésicos (movimientos del cuerpo), paralenguaje (calidad de la voz, vocalizaciones, entonaciones y ritmos), y próxemicos (espacio individual o colectivo, orientación, lugar). Todos estos elementos, al igual que los lingüísticos, se producen con mayor o menor control adquiriendo un papel fundamental concediéndoseles los usos comunicativos que conllevan. Desde esta perspectiva, se analizó el desarrollo una a una de las actividades que conformaron la SD generándose un proceso de reflexión, sistematización y análisis de aspectos favorables y a mejorar para futuras implementaciones.

En el año 2008 y 2009 en el municipio de Flandes, Tolima, se implementó una SD, en el aula de las docentes Sandra del Pilar Rodríguez y Bibiana López, encaminada hacia dos objetivos: el primero de ellos pretendió propiciar un espacio de trabajo sistemático sobre el lenguaje como una práctica comunicativa bajo los parámetros de las primeras formas de ciudadanía. El segundo de ellos buscó vincular una problemática social en la que se encuentran cotidianamente los niños. Para ello se trabajó en la construcción de un video titulado *CAMINANDO EL MAGDALENA*, en el cual se evidenció, por un lado, la transformación en los modos de habla, el repertorio verbal y los elementos cinexicos, y, por el otro lados, la problemática ambiental a la que se encuentran expuestos los niños día a día dadas las condiciones sociales y culturales del contexto. Este video se presentó a la comunidad educativa de la institución, comunidad educativa de la Pontificia Universidad Javeriana y a algunas entidades gubernamentales y representativas del municipio.

Desde el año 2010 el Colegio Cambridge, en su interés por cualificar permanentemente las prácticas de enseñanza del lenguaje y pensar la pertinencia de las mismas, desarrolla un proceso de sistematización con el que se propone generar las condiciones para transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir del diseño, la implementación y el análisis de los resultados de diferentes alternativas didácticas. Lo anterior va acompañado de la construcción de un acuerdo conceptual (espacio de formación) sobre un enfoque del lenguaje desde el cual se plantea como prioritario la formación de sujetos usuarios del lenguaje que estén en condiciones de participar, de manera pertinente en diferentes prácticas discursivas sociales y académicas. Se trata de asumir una postura reflexiva e investigativa que permite pensar las directrices de los cambios desde la claridad conceptual y el análisis de prácticas de aula de la institución misma. Adelantar investigación, así como sistematizar las prácticas al interior del colegio, tiene la virtud de que los resultados pueden ser la base para la toma de decisiones relacionadas con las orientaciones pedagógicas de la institución.

El Colegio Cambridge con el ánimo de generar espacios de innovación y transformación pedagógica decide posibilitar un espacio de transformación y sistematización en el campo del lenguaje en los grados de jardín A y jardín B, siendo nosotras docentes titulares de los grados. Con base en esta sistematización se buscó dar a conocer un documento de reflexión que oriente el trabajo pedagógico del lenguaje desde los grados mencionados anteriormente. A partir de esto se propuso sistematizar las prácticas de enseñanza del lenguaje que se implementan en el grado jardín A y jardín B. Para ello fue necesario reuniones previas al iniciar el año escolar entre las docentes del colegio y los asesores de la investigación Catalina Roa y Mauricio Pérez. Estas reuniones estaban

encaminadas a dialogar en torno al tipo de actividades que se iban a implementar, en este caso actividades permanentes, así como el diseño de secuencias didácticas y proyectos. En este marco, se dialogó en torno a las complejidades didácticas y de formación que sustentan la práctica, así mismo, la importancia de vincular a los padres de familia al proceso de construcción del lenguaje (escritura, lectura, oralidad y literatura).

7.3.2. Diseño e implementación

En este marco se decidió tomar la práctica implementada en el Colegio Cambridge como objeto de reflexión y sistematización retomando nuestro quehacer pedagógico con el fin de analizar sobre la misma.

A continuación se realiza un relato de la ruta metodológica en cuanto al diseño e implementación de las actividades en función de los resultados de esta sistematización.

En el mes de enero del año 2011, al encontrarnos realizando el análisis y evidenciando la efectividad de las propuestas implementadas en la escuela Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Flandes – Tolima, el Colegio Cambridge con el ánimo de cualificar sus prácticas y reajustar su currículo, en un primer momento referido a la educación inicial y en compañía de Mauricio Pérez, se propuso abrir un espacio de intervención en el cuál se diseñarían una serie de alternativas didácticas que permitieran aportar a esta transformación del currículo, en este eje nos reunimos con Mauricio Pérez y diseñamos una serie de actividades desde el enfoque constructivista reconociendo el alcance del desarrollo cultural del lenguaje y su proyección social. En esa medida también conformamos un grupo de investigación integrado por: Catalina Roa,

Mauricio Pérez, Marilyn González, Sandra Fúquene, Diana Pérez, y dos docentes del área de español del colegio: Helena Quesada y Claudia Guerrero. En estas reuniones del grupo investigativo realizamos planeaciones conjuntas, un seguimiento a las mismas y las analizamos en colectivo, permitiéndonos revisar los avances a partir del diligenciamiento de los instrumentos y así conceptualizar sobre nuestro quehacer.

Durante las reuniones se dialogó en torno a la importancia de realizar tres tipos de actividades al iniciar el año escolar en cuanto a oralidad, escritura y lectura, pues a partir de éstas se conoce el repertorio verbal que tiene cada niño al iniciar, así como las hipótesis de exploración y reflexión del sistema escrito convencional, y los aspectos que tienen en cuenta al leer en voz alta. Además, era importante que a partir de la situación planteada se recogiera la mayor cantidad de información posible, pues con base en ésta se planearían las metas y aprendizajes de los niños durante el transcurso del año lectivo.

Así mismo, se diseñaron diversos tipos de actividades encaminadas a la construcción del lenguaje por parte de los niños, entre ellas se encontraron: marcar los puestos, escritura del nombre en el tablero, descomposición del nombre, marcar el cuaderno, conversación colectiva (todos los niños) y grupal (dos o tres niños), escritura y lectura en agenda, lectura de diversos tipos de textos como libros álbumes, poesías, rimas, entre otras.

También, fue importante vincular a los padres al trabajo que se iba a implementar en el aula, fundamentalmente, explicando el enfoque y cómo ellos eran una fuente de apoyo vital en el proceso de construcción del lenguaje.

En el mes de febrero las reuniones estaban encaminadas hacia la reflexión e implementación de actividades, pues nos interesaba contar con un diseño de las acciones de manera muy clara, aunque no de carácter rígido, pues, las condiciones de contexto y del día a día del aula, así como las orientaciones que se dan al trabajo didáctico, pueden variar sobre la marcha. En este caso, el objetivo fundamental consistió en encaminar el trabajo didáctico sobre el lenguaje como una práctica sociocultural, y así se reflexionó frente al tipo de actividades que se plantearon, como a la incorporación de nuevas actividades.

En este mismo mes se dialogó en torno a los objetivos esperados durante el primer bimestre del año lectivo, los propósitos se encontraban encaminados desde cuatro componentes (lectura, escritura, oralidad y literatura), se trató que a partir de las escrituras breves que realizaran los niños ellos reflexionaran en torno a éstas y avanzaran en la formulación de hipótesis del funcionamiento del sistema escrito convencional. Además, se vincularan a las diversas prácticas comunicativas orales y comprendieran la lógica del diálogo participando de forma espontánea. En el segundo bimestre se enfatizó en el contenido de las intervenciones, sin invalidar guiar las intervenciones y la formulación de preguntas. Al finalizar el año lectivo los niños podrían participar en un debate, entrevista o algún otro tipo de situación discursiva.

Durante la reunión también se dialogó en torno a la Secuencia Didáctica que se iba a implementar de lectura compartida para todo el colegio, allí era fundamental vincular a toda la comunidad educativa abriendo un espacio de lectura en el cual los niños observaran la importancia de ésta.

En el mes de mayo se dialogó en torno a las actividades que se iban implementando, el tipo de registro utilizado para la sistematización y la importancia de vincular a los padres a las prácticas del lenguaje. Del mismo modo, se reflexionó entorno a la SD que se estaba implementando con base en la lectura y escritura de poemas, para ello se conceptualizó sobre dos tipos de objetivos: el primero de ellos hacía referencia a dar un tono musical a la lectura, disfrutar de ella. El segundo buscó la interpretación y análisis que se realiza al texto. Así mismo, fue importante realizar un registro de estas actividades, pues, nos permitió conocer no solo los avances e intervenciones de los niños sino la vinculación de los padres al trabajo didáctico implementado en el aula.

En el mes de julio se dialogó en torno a los avances y proceso de sistematización con base en el diligenciamiento y primer análisis de los instrumentos, allí se tomaron dos grandes decisiones. Por un lado, se decidió realizar portafolios de escritura, lectura y oralidad con base en los registros de escrituras, intervenciones y mecanismos de evaluación implementados. Por el otro, se propuso realizar una rejilla de evaluación y seguimiento de lectura, escritura, oralidad y normas de interacción⁴.

- Rejilla de seguimiento por estudiante: Escritura
- Rejilla de seguimiento por estudiante: Lectura
- Rejilla de seguimiento por estudiante: Oralidad
- Rejilla de seguimiento por estudiante: Normas de Interacción.

⁴ El diseño de las rejillas como instrumentos de evaluación se ha realizado a partir de constantes discusiones en el grupo investigativo, a partir de éstas se ha generado diversos cambios en función de su diseño.

Con el diligenciamiento de estas rejillas se buscó registrar periódicamente, a través de enunciados breves - descriptores, el desempeño de cada estudiante respecto a cada ítem. El enunciado debía dar cuenta a) del proceso que el estudiante realiza respecto al ítem (Identifica – comprende – contrasta – cuestiona - reflexiona – conceptualiza), b) del aspecto concreto que se registra y c) la documentación que lo soporta (describir la situación, referenciar una producción: por ejemplo un texto, una grabación, una frase dicha por el estudiante). A partir de los avances en la documentación se iba construyendo un portafolio en el que se encontraban las evidencias de los avances que aparecían en la rejilla. Ello fundamentado desde un proceso de sistematización riguroso⁵.

A mediados del mes de julio se dialogó en torno al avance de la formulación de las rejillas como instrumento de evaluación. Era importante que estas rejilla contuvieran unos ítems que permitieran registrar enunciados que dieran cuenta del desempeño de los niños en relación a éstos. A finales del mes de julio se acordaron los elementos y avances que se presentaron como un informe parcial del proceso. Este informe tuvo los siguientes elementos.

- Descripción de las actividades permanentes e independientes implementadas.
- Descripción de las secuencias didácticas implementadas
- Enfoque del lenguaje (escritura, lectura, oralidad y literatura).
- Descripción de mecanismo de evaluación.
- Codificación ed ilustración de segmentos alusivos a las actividades y SD implementadas.

⁵ Para observar las rejillas de seguimiento y evaluación por favor diríjase a los anexos. En este apartado es importante aclarar que aún no se tiene registros diligenciados de los formatos de rejillas pues constantemente se está reflexionando entorno a éstas conllevando a cambios en su estructura en función de las apuestas didácticas y formativas implementadas.

En el mes de agosto se dialogó entorno a la importancia de especificar qué aprenden los niños a partir del desarrollo de las diferentes modalidades didácticas implementadas en los grados jardín A y jardín B. Así mismo, fue importante iniciar una descripción detallada de la actividad en el momento de su planeación, pues ello permitió organizar y pensar en función del rol de las docentes y los niños.

Todas las propuestas implementadas nos ha permitido, en un primer lugar, aprender a partir del diseño, implementación y sistematización de la propia práctica y, en un segundo lugar, pensar en las diversas posibilidades didácticas que se implementan en el aula a partir de un enfoque de lenguaje que buscan la trascendencia a nivel social y cultural.

7.3.3. Origen y transformación de los instrumentos de sistematización

En este apartado se dan a conocer los instrumentos empleados en la sistematización y cómo éstos fueron objetos de constante reflexión y transformación que consideramos relevantes para comprender el proceso de sistematización que seguimos, por un lado desde el interés del colegio, y por el otro, desde el interés que surgió de la observación y reflexión de nuestra experiencia pedagógica.

A continuación se presenta una descripción detallada de esas transformaciones.

En el mes marzo se dialogó entorno al tipo de instrumento que se iba a utilizar para el diseño, implementación, sistematización de actividades y secuencias didácticas que se habían llevado a cabo, y próximas a implementar, como objeto y base de esta sistematización.

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
Sesión	Saber / Saber hacer/ Proceso	Objetivos y propósitos de la sesión	Materiales	Descripción de las actividades	Decisiones sobre la información que se toma para la sistematizac ión	Registros y documentación de la SD Videos codificados, textos, fotos, testimonios, entrevistas...	Descripción de los ajustes entre lo planeado y lo implementado
2 Febrero 9	Escritura del nombre propio	Conocer la hipótesis de escritura en que se encuentran los niños	Cuaderno de escritura.	Se le pedirá a los niños escribir su nombre en el cuaderno (hoja completa), y realizará un dibujo debajo de su nombre.	Escaner de hojas del cuaderno de cada niño.		Las primeras reflexiones de la mayoría de los niños fueron: profe yo no sé escribir, yo no sé leer, profe qué dice ahí. No obstante, Juan Camilo Gómez decidió quitarse la chaqueta y copiar su nombre de la chaqueta, pues en ésta se encontraba escrito su nombre.

Figura 9: imagen tomada de: (Pérez, M. & Roa, C. 2008).

Columna 1: en este apartado se especifica el número de sesión de clase, no obstante, se debe tener en cuenta que el desarrollo de una actividad se puede llevar a cabo en dos sesiones o, por el contrario, en una sesión se pueden implementar dos y más tipos de actividades.

Columna 2: hace referencia al saber, saber hacer o proceso que se quiere desarrollar durante la actividad.

Columna 3: se especifican los objetivos de la sesión tanto didácticos como de formación, en caso de ser contemplados.

Columna 4: se menciona el material que se va a utilizar para el desarrollo de la actividad.

Columna 5: se realiza una descripción detallada de la actividad(es) tal como fue planeada

Columna 6: se registran los momentos que se consideran fundamentales para la documentación en un primer momento, previo a la implementación.

Las columnas siete y ocho se registran una vez implementada la actividad(es).

Columna 7: se registran, junto a una descripción detallada, todos aquellos documentos que soportan el desarrollo de la sesión, por ejemplo: material fotográfico, audiovisual, grabaciones de audio, diarios de campo, entre otras.

Columna 8: se menciona aquellas variaciones que surgieron durante la implementación, así como aquella actividad(es) emergentes que incidieron en el desarrollo de la misma.

En el mes de junio los asesores de la investigación propusieron unos nuevos formatos de descripción de actividades permanentes y secuencias didácticas en pro del análisis y organización de la información, pues, a partir de éstos se logra codificar de manera sistemática las propuestas didácticas implementadas.

7.3.3.1. Instrumento de Sistematización Secuencias Didácticas

En este instrumento se contemplan dos tipos de planeaciones para dar paso a un primer análisis y reflexión. En la primera parte se realiza una planeación general de la secuencia didáctica. La segunda se divide por dos cuadros, uno de color verde y uno de

color azul. En el instrumento de color verde se diseña cada una de las actividades que conforman la secuencia didáctica anteriores a la ejecución de las mismas, una vez implementadas las actividades se diligencia el instrumento de color azul con el fin de realizar un primer análisis.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades de las SECUENCIAS DIDACTICAS: Descripción y Primer Análisis

Planeación general de la SD:

1. Título:
2. Objetivos:
3. Referentes - teóricos - de enfoque metodológicos, pedagógicos y/o didácticos:
4. Secuencia de actividades por sesión (acciones):
5. Resultados esperados, relacionados con los aprendizajes de los estudiantes:
6. Productos (académicos, publicaciones, actos, eventos...):
7. Mecanismo de evaluación de los resultados:

Figura 10. Imagen tomada de Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. Título: se menciona el nombre de la secuencia didáctica.
2. Objetivos: se especifica los objetivos tanto didácticos como de formación, en caso de ser contemplados.
3. Referentes – Teóricos de enfoque metodológico, pedagógico y/o didáctico: se realiza un resumen general que dé cuenta del enfoque teórico, pedagógico y didáctico desde el cual se implementa la SD.
4. Secuencia de actividades por sesión (acciones): en este apartado se especifican una a una cada actividad que conforma el diseño de la SD, a cada actividad se le asigna un nombre y se realiza una pequeña descripción de la misma.

5. Resultados esperados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes: se especifica que aprenderán los estudiantes a partir de la implementación de la SD.
6. Productos (académicos, publicaciones, actos, eventos): en este apartado se menciona cuál es el producto que se espera obtener con base en el desarrollo de la SD, no obstante, el producto no siempre debe ser algo físico, por ejemplo, una entrevista, un debate, entre otras.
7. Mecanismo de evaluación de los resultados: se menciona cuál o cuáles serán los instrumentos de evaluación, por ejemplo: rejillas de valoración, calidad de las intervenciones, seguimiento de normas de interacción, entre otras.

B. El Instrumento de Sistematización por Actividad

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética, cada actividad que compone la secuencia didáctica. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
1. Sesión (clase)	2
2. Actividad No.	2
3. Nombre de la actividad y vínculo (s) con las demás actividades de la SD: (máximo 50 palabras)	Donde viven los monstruos La lectura en voz alta está cargada de esencia, sentido y pasión que podemos darle al libro. Ello logra relacionar el sentido de la lectura en voz alta sin el prerequisite de la convencionalidad.
4. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (máximo 100 palabras)	<ul style="list-style-type: none"> - Generar en los niños fuentes de placeres intelectuales, sentimentales y estéticos a través de la lectura. - Propiciar un espacio de familiarización con la lectura y el lenguaje escrito. - Divertir a través de la lectura. - Transmitir una forma de atención, una actitud de escucha, una

Figura 11. Imagen tomada de Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Sesión (clase)*: en este espacio se debe especificar la sesión de clase en la cual se desarrollará la actividad.

2. *Actividad No.:* número de la actividad, en este apartado se debe tener en cuenta que el desarrollo de una actividad se puede llevar a cabo en dos sesiones, o en una sesión se pueden implementar dos actividades.
3. *Nombre de la actividad y vínculo (s) con las demás actividades de la SD:* en este espacio se especifica el nombre de la actividad y la relación que ésta tiene con las demás actividades que conforman la SD.
4. *Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad:* se mencionan los objetivos didácticos y de formación que se persiguen con el desarrollo de la actividad.
5. *Descripción de la actividad tal como se planea:* en este apartado se realiza una descripción detallada de la actividad a implementar.
6. *Resultados esperados:* se describen los aprendizajes que alcanzarán los estudiantes a partir del desarrollo de la actividad.
7. *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización:* se definen el tipo de registro que se utilizará para la sistematización: fotos, registro audiovisual, diario de campo etc., así como los lapsos de la actividades que se tomarán para el registro.

<i>Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada (desarrollada) (Se diligencia después de implementar)</i>	
<i>1. ¿Qué diferencias hubo entre la actividad planeada y lo desarrollado? ¿Por qué ocurrieron estas diferencias? ¿Qué dificultades y/o limitaciones se presentaron? ¿Qué fortalezas se resaltan? (máximo 200 palabras)</i>	
<i>2. ¿Qué resultados se hallaron? (máximo 200 palabras)</i>	
<i>3. Documentación de los resultados: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder, pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas,</i>	

Figura 12. Imagen tomada de Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

- 1. ¿Qué diferencias hubo entre la actividad planeada y lo desarrollado? ¿Por qué ocurrieron estas diferencias? ¿Qué dificultades y/o limitaciones se presentaron? ¿Qué fortalezas se resaltan?:* en este apartado se describen las variaciones que surgieron a partir de la actividad planeada y la actividad implementada.
- 2. ¿Qué resultados se hallaron?:* se describen los resultados alcanzados por los estudiantes, así como los progresos de los mismos.
- 3. Documentación de los resultados: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder, pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...).... que evidencian los resultados descritos: descripción y codificación de todo el*

material al cual se puede acceder del desarrollo de la actividad. Para la codificación se establece un número y orden con el fin de acceder a la información de manera organizada.

4. *¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir del desarrollo de la actividad y podrían ser ampliados en un momento posterior del proceso de sistematización?:* en este apartado se realiza un análisis en el cual se reflexiona sobre el desarrollo de la actividad teniendo en cuenta las fortalezas, debilidades y posibles mejoras para próximas implementaciones. El análisis se debe soportar con base en los registros de documentación de la actividad.
5. *Fecha de realización de la actividad:*
6. *Fecha de registro en este instrumento*

7.3.3.2. Instrumento de Sistematización Actividades Permanentes

En este instrumento se diseñan y analizan cada una de las actividades permanentes implementadas. Este instrumento está compuesto por dos cuadros: uno de color verde y uno de color azul. En el cuadro de color verde se realiza una descripción de la actividad planeada y próxima a implementar. En el cuadro de color azul se realiza una descripción y primer análisis de la actividad en función de su implementación.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Permanentes: Descripción y Primer Análisis

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
1. <i>Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	Marcando los puestos
2. <i>Referentes – teóricos -de enfoque</i>	<p>“En otras palabras, no es el educador quien comienza la alfabetización del alumno, sino que éste ya acude al centro con diversos conocimientos sobre el lenguaje escrito” (Diez, 2004, p. 25).</p> <p>“En el Diseño Curricular de la Educación Infantil se presenta, como único bloque de contenidos, el de <i>Aproximación al lenguaje escrito</i>. Ello implica abordar no sólo las características alfabéticas de la escritura, aspecto al que tradicionalmente se le ha concedido mayor relevancia en el ámbito escolar, sino también analizar este lenguaje en todo su complejidad léxica, morfológica, sintáctica, semántica,</p>

Figura 12. Imagen tomada de Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)*: se registra el nombre de la actividad y las fechas en las que se implementará.
2. *Referentes – teóricos -de enfoque*: en este espacio se incluyen citas textuales de autores que ilustren el enfoque didáctico y que den soporte al desarrollo de la actividad. Es importante colocar las referencias de las citas en normas APA.
3. *Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)*: se especifica los objetivos didácticos y de formación que se persiguen con el desarrollo de la actividad.
4. *Descripción de la actividad, tal como se planea*: en este apartado se realiza una descripción detallada de la actividad a implementar.

5. *Resultados esperados*: se describen los aprendizajes que alcanzarán los estudiantes a partir del desarrollo de la actividad.
6. *Productos académico*: hace referencia a aquello que los niños producen: un libro, un foro, una cartelera. No obstante, no todos los resultados son tangibles por ejemplo, los resultados pueden estar enfocados hacia la calidad de las intervenciones o el seguimiento de las normas de interacción.
7. *Mecanismos de evaluación*: se describen aquellos instrumentos o estrategias por medio de las cuales se evidencia los aprendizajes de los estudiantes.
8. *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización*: se definen el tipo de registro que se utilizará para la sistematización: fotos, registro audiovisual, diario de campo etc., así como los lapsos de los cuales se tomará registro para la sistematización.

<i>Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada (desarrollada) (Se diligencia después de implementar cada sesión)</i>	
1. Número de la sesión y fecha de implementación	
2. ¿Qué diferencias hubo entre la actividad planeada y lo desarrollado? ¿Por qué ocurrieron estas diferencias? ¿Qué dificultades y/o limitaciones se presentaron? ¿Qué fortalezas se resaltan? (máximo 200 palabras)	
3. Variaciones en la estructura de las actividades, que tendrán incidencia en las siguientes sesiones.	
4. ¿Qué resultados se hallaron? (resultados no esperados...) (máximo 200 palabras)	
5. Documentación de los resultados: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder, pueden ser soportes textuales (textos	

Figura 12. Imagen tomada de Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Número de la sesión y fecha de implementación:* se registra el número de la sesión y la fecha en que fue implementada.
2. *¿Qué diferencias hubo entre la actividad planeada y lo desarrollado? ¿Por qué ocurrieron estas diferencias? ¿Qué dificultades y/o limitaciones se presentaron? ¿Qué fortalezas se resaltan?:* en este apartado se describen las variaciones entre la actividad planeada y la actividad implementada teniendo en cuenta dificultades, fortalezas y recomendaciones para próximas implementaciones.
3. *Variaciones en la estructura de las actividades, que tendrán incidencia en las siguientes sesiones:* a partir de las variaciones y diferencias en la actividad implementada, en este apartado se propone mencionar aquellas variaciones que se realizarán al diseño de la actividad para futuras implementaciones.
4. *¿Qué resultados se hallaron? (resultados no esperados):* se registran los aprendizajes alcanzados por los estudiantes teniendo en cuenta los mecanismos de evaluación.
5. *Documentación de los resultados: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder, pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...) que evidencian los resultados descritos:* descripción y codificación de todo el material al cual se puede acceder sobre el desarrollo de la actividad. Para la codificación se establece un número y orden con el fin de acceder a la información de manera organizada.

6. *¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir del desarrollo de la actividad y podrían ser ampliados en un momento posterior del proceso de sistematización?:* en este apartado se realiza un análisis en el cual se reflexiona sobre el desarrollo de la actividad teniendo en cuenta fortalezas, debilidades y posibles mejoras para próximas implementaciones. El análisis se debe soportar con base en los registros de documentación de la actividad.
7. *Fecha de registro en este instrumento:* se diligencia la fecha en que se realiza el análisis de la actividad implementada.

Al encontrarnos realizando este primer acercamiento al proceso de sistematización surgió una problemática en relación con la planeación de las actividades permanentes, pues el diseño y ejecución de una actividad permanente se realiza constantemente bajo los mismos parámetros, las variaciones de este tipo de actividades se llevan a cabo en cuanto formatos y/o si la actividad implementa es en colectivo, grupal o individual. Debido a ello, fue necesario replantear el instrumento de actividades permanentes.

En el mes de julio en la reunión se dialogó en torno a las funciones que conllevan las actividades propuestas por las docentes en relación a la exploración del nombre propio. Éstas cumplen dos tipos de funciones: social y de exploración del sistema escrito convencional. A partir de estas dos apuestas didácticas surgió un interrogante en torno a éste tipo de actividades de exploración del nombre propio, pues, aunque todas tienen la misma finalidad de exploración del sistema escrito y el reconocimiento del nombre propio, la actividad no es permanenten, ya que, cada propuesta para esta finalidad es diferente una de otra, por ejemplo: marcar los puestos, marcar el cuaderno, escribir el nombre en el

tablero, reconocer el nombre a través de manillas, entre otras. Con base en este interrogante se propuso diseñar estas actividades, que se solo se llevan a cabo una vez, en un instrumento similar al de las actividades permanentes denominando actividades independientes.

En este sentido, también surgieron variaciones en cuanto al diligenciamiento de los instrumentos de actividades permanentes, pues, las variaciones realizadas a éstas apuestas didácticas no son constantes, con base en estos aportes se decidió incluir un instrumento de registro de estas variaciones que incidieran en el desarrollo de las mismas y afectaran su planeación futura.

En este caso, las actividades permanentes quedaron conformadas por tres instrumentos: planeación, variaciones y análisis.

En este marco, se encontraron tres modalidades de organización del trabajo didáctico

- a) Actividades Independientes.
- b) Actividades Permanentes.
- c) Secuencias Didácticas.

7.3.3.3. Instrumento de sistematización actividades permanentes

Se trata de dos instrumentos. El primero de color verde tiene como propósito planear la actividad antes de su ejecución. El segundo de color azul compara la actividad

planeada con la actividad implementada, así se constituye el primer análisis de sistematización⁶.

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Permanentes

En estos instrumentos se sistematizan las actividades que se implementan con determinada frecuencia. No se trata de actividades sucesivas, sino de una misma actividad que se desarrolla con determinada frecuencia.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que son la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)	
1. Nombre de la actividad permanente, frecuencia y fechas en las que se implementará.	Asistencia Febrero – Junio
2. Referentes – teóricos - de enfoque	"Este lenguaje ha de adquirirse en la reflexión sobre los distintos tipos de texto: cartas, cuentos, recetas, periódicos, publicidad, revistas, carteles etc. modelos que muestran las propiedades específicas del lenguaje escrito. El alumno, en contacto con el diferente material impreso, construirá no sólo sus ideas personales acerca del sistema escrito sino también sobre la estructura del lenguaje escrito, sus diferencias con el lenguaje

Figura 12. Imagen tomada de Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Nombre de la actividad y fecha en la que se implementará:* en este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad y la fecha en la que se implementará.
2. *Referentes – teóricos - de enfoque:* en este espacio se incluyen citas textuales de autores que ilustren el enfoque didáctico y del lenguaje desde los que se planea la actividad, y justifiquen el desarrollo de la misma. Es importante colocar las referencias de las citas en APA.
3. *Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos):* enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en

⁶ La ejemplificación y descripción de los instrumentos presentados son tomadas del texto: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.

4. *Descripción de la actividad, tal como se planea*: en este espacio debe describirse la actividad que se desarrollará. Es importante incluir la mayor cantidad de detalles posibles (tiempos, espacios, intervenciones, materiales...). La redacción de esta descripción es en futuro.
5. *Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes*: describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la actividad.
6. *Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)*: se describen resultados esperados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.
7. *Productos académicos*: los productos están referidos a lo que los niños producen con aquello que aprendieron: un libro, un foro, una cartelera, un afiche, entre otros. No deben ser todos necesariamente tangibles. Por ejemplo, si el propósito es construir las normas, el resultado, además de un documento que contenga las reglas acordadas, es que interactúen cumpliendo las normas. El producto sería observable, pero no físico: la calidad de las interacciones en términos del cumplimiento de las normas.
8. *Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes*: describir los mecanismos, instrumentos y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron. Además de evidenciar los aprendizajes alcanzados por cada niño, debe incluirse el registro

(la evidencia) a través de soportes documentales para hacer la evaluación objetiva. (Rejillas, portafolios, registros de audio, videos, etcétera).

9. *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización:* definir los momentos que se registrarán de la actividad, así como los tipos de registros que se usarán para documentarla (filmaciones, diarios de campo, recolección de textos, entrevistas, fotografías...).

Instrumento 3. Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada durante 5 sesiones (es decir, este instrumento se diligencia cada 5 sesiones).	
1. <i>Número de sesiones y fechas que corresponden a esta parte del análisis.</i>	Febrero – Junio Tres veces a la semana. 1. Febrero 16 2. Febrero 21 3. Marzo 1 4. Mayo 24
2. <i>Descripción y análisis de las variaciones registradas en el instrumento anterior. Recomendaciones para futuras implementaciones.</i>	El niño comprende el sistema escrito convencional pensando y participando. Algo que funciona para este propósito son los nombres propios pues permite que el niño descubra cosas muy importantes a través de éste. Se trata, fundamentalmente, de identificar el nombre propio y después identificar los nombres de los demás. Desde este enfoque el conocimiento que el niño posee es lo que le permite hacer relaciones y problematizar el funcionamiento del sistema escrito convencional. La asistencia funcionó del siguiente modo: Las primeras sesiones son fundamentales para conocer las hipótesis que generan los niños al reconocer su nombre, esto se

Figura 13. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Fecha de desarrollo de la actividad:* en este espacio debe indicarse la fecha en la que se implementó la actividad.
2. *Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad.*
Recomendaciones para futuras implementaciones: en este espacio deben describirse las variaciones que se evidenciaron en la implementación. Se trata de contrastar la actividad planeada y la implementada y describir las variaciones que hubo. Estas descripciones se deben soportar en la documentación de la actividad.

Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta.

3. *Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...):* descripción y codificación de la totalidad de soportes documentales que registran el desarrollo de la actividad. Para la codificación se establece un criterio y una numeración que se coloca también al registro para poder acceder de manera organizada a los soportes.
4. *¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos:* en este espacio se describen y documentan los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esperados o no. Para ello, se analizan las rejillas u otros instrumentos de seguimiento y evaluación utilizados, que permiten evidenciar los progresos de los estudiantes.
5. *¿Qué resultados generales se hallaron?:* se describen resultados alcanzados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.
6. *Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron?:* en este espacio se propone desarrollar un primer nivel de análisis en el que se reflexione sobre el

desarrollo de la actividad, con sus variaciones, fortalezas, limitaciones, dificultades, etcétera. Las afirmaciones y análisis deben soportarse en los mecanismos de evaluación y seguimiento de los estudiantes, y en los registros que documentan la totalidad de la actividad.

7. *Fecha de registro en este instrumento.*

8. *Nombre de quien diligenció este instrumento.*

7.3.3.4. Instrumento de sistematización actividades independientes

Se trata de tres instrumentos. El primer instrumento de color verde tiene como propósito planear la actividad de manera sintética antes de su ejecución. En el segundo instrumento de color rojo se registran las variaciones o eventos que se consideren relevantes de analizar. El tercer instrumento de color azul compara la actividad planeada con la actividad implementada, así se constituye el primer análisis de sistematización.

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Independientes

En estos instrumentos se sistematizan las actividades, que se planean e implementan sólo una vez. Son independientes porque no se desarrollan en el marco de propuestas más grandes como secuencias didácticas o proyectos, y tampoco se implementan con determinada frecuencia.

Se trata de dos instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad antes de su ejecución). El segundo compara la actividad planeada con la actividad implementada, y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

Instrumento 1. Planeación de la actividad planeada (Se diligencia antes de implementar)	
1. <i>Nombre de la actividad y fecha en la que se implementará.</i>	Diagnóstico de escritura (Actividad implementada en el cuaderno).
2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque.</i>	"Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también el aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos" (Ferreiro, 2000).

Figura 14. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Nombre de la actividad y fecha en la que se implementará:* en este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad y la fecha en la que se implementará.
2. *Referentes – teóricos - de enfoque:* en este espacio se incluyen citas textuales de autores que ilustren el enfoque didáctico y del lenguaje desde los que se planea la actividad, y que justifiquen el desarrollo de la misma. Es importante colocar las referencias de las citas en APA.
3. *Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos):* enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.
4. *Descripción de la actividad, tal como se planea:* en este espacio debe describirse la actividad que se desarrollará. Es importante incluir la mayor cantidad de detalles posibles (tiempos, espacios, intervenciones, materiales...). La redacción de esta descripción es en futuro.
5. *Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes:* describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la actividad.
6. *Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados):* se describen resultados esperados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.

7. *Productos académicos*: los productos están referidos a lo que los niños producen con aquello que aprendieron: un libro, un foro, una cartelera, un afiche. No deben ser todos necesariamente tangibles. Por ejemplo, si el propósito es construir las normas, el resultado, además de un documento que contenga las reglas acordadas, es que interactúen cumpliendo las normas. El producto sería observable, pero no físico: la calidad de las interacciones en términos del cumplimiento de las normas.
8. *Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes*: describir los mecanismos, instrumentos, y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron. Además de evidenciar los aprendizajes alcanzados por cada niño, debe incluirse el registro (la evidencia) a través de soportes documentales para hacer la evaluación objetiva. (Rejillas, portafolios, registros de audio, videos, etcétera).
9. *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización*: definir los momentos que se registrarán de la actividad, así como los tipos de registros que se usarán para documentarla (filmaciones, diarios de campo, recolección de textos, entrevistas, fotografías).

Instrumento 2. Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...			
<i>Sólo se registra aquello que el docente considere como evento relevante, de modo que este instrumento no diligencia en cada sesión, pero de una misma sesión pueden registrarse varios eventos. El registro de un evento debe hacerse inmediatamente ocurre.</i>			
No	Fecha	Evento	Documentación
1	Febrero 16	Durante el desarrollo de la sesión la docente aclara que al pasar a tomar asistencia sólo deben marcar un punto sin importar si alguien más ya marco en ese nombre. Al ser la primera vez que se llevaba a cabo esta actividad la docente decide escuchar el tipo de argumentos que daban los niños al intentar reconocer su nombre. Así mismo, la actividad se lleva a cabo de manera individual pues al ser el primer ejercicio de reconocimiento del nombre en la hoja de asistencia es de vital importancia para la docente conocer las hipótesis que generan los niños individualmente para dar paso al trabajo	Escritura de notas.

Figura 15. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

Columna 1. No: En esta columna se enumeran los eventos para referenciarlos en el siguiente instrumento.

Columna 2. Fecha: Fecha en la que sucedió el evento que se indica.

Columna 3. Evento: Descripción del evento o fenómeno que se evidenció en el desarrollo de la actividad.

Columna 4. Documentación: Código y descripción del registro(s) que se tiene del evento.

Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada	
1. Fecha de desarrollo de la actividad.	En este espacio deben indicarse la fecha en la que se implementó la actividad.
2. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad. Recomendaciones para futuras implementaciones.	En este espacio deben describirse las variaciones que se evidenciaron en la implementación. Se trata de contrastar la actividad planeada y la implementada y describir las variaciones que hubo. Estas descripciones se deben soportar en la documentación de la actividad. Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta.

Figura 16. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Número de sesiones y fechas que corresponden a esta parte del análisis:* en este espacio deben indicarse el número de sesiones (sesiones 1, 2, 3, 4, 5) y fechas que corresponden al grupo que se analiza en las fechas en las que se indicó un evento en el instrumento anterior, debe colocarse el número del mismo.
2. *Descripción y análisis de las variaciones registradas en el instrumento anterior. Recomendaciones para futuras implementaciones:* en este espacio deben describirse, analizarse e interpretarse los eventos (las variaciones) que se registraron en el instrumento 2. Estos análisis se deben soportar en la documentación de las variaciones que se registró en el instrumento 2. Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta.

3. *Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...):* descripción y codificación de la totalidad de soportes documentales que registran el desarrollo general de la actividad. Para la codificación se establece un criterio y una numeración que se coloca también al registro para poder acceder de manera organizada a los soportes.
4. *¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos:* en este espacio se indican los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esperados o no. Para ello, se analizan las rejillas u otros instrumentos de seguimiento y evaluación utilizados, que permiten evidenciar los progresos de los estudiantes.
5. *¿Qué resultados generales se hallaron?:* se describen resultados alcanzados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.
6. *Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos registrados en el instrumento 2, relacionadas con la implementación? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/ o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron?:* en este espacio se propone desarrollar un primer nivel de análisis en el que se reflexione sobre el desarrollo de la actividad, con sus variaciones, fortalezas, limitaciones,

dificultades, etcétera. Las afirmaciones y análisis deben soportarse en los instrumentos que dan cuenta de los avances de los estudiantes y en los registros que documentan la totalidad de la actividad y los eventos específicos.

7. *Fecha de registro en este instrumento.*

8. *Nombre de quien diligenció este instrumento.*

En el mes de julio se dialogó en relación con el diligenciamiento del instrumento de las actividades que conforman la Secuencia Didáctica. En un primer momento para cada actividad se diligenció un instrumento de planeación y uno de análisis, así como las actividades emergentes que surgieron en el desarrollo se registraron en el instrumento número dos, en el apartado de variaciones.

No obstante, el diseño de las actividades puede variar sin dejar de lado el objetivo de la SD, ello conllevó a incluir un nuevo instrumento de planeación de la secuencia didáctica el cual diera cuenta de estas actividades emergentes que surgen y se implementan en una nueva sesión durante la ejecución de la SD.

7.3.3.5. Instrumentos para la planeación, seguimiento y primer análisis de Secuencias didácticas (SD)⁷

En el instrumento de planeación y seguimiento de SD se contemplan dos tipos de planeaciones.

⁷ La ejemplificación y descripción de los instrumentos son tomadas del texto: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

En la primera parte se realiza una planeación general de la secuencia didáctica. La segunda parte se divide por tres cuadros de color: verde, azul y morado. En el instrumento de color verde se diseñan cada una de las actividades, que conforman la secuencia didáctica, anteriores a la ejecución de las mismas, una vez implementadas las actividades se diligencia el instrumento de color azul con el fin de realizar un primer análisis. En el desarrollo de la sesión puede surgir el diseño de nuevas actividades que serán implementadas en sesiones posteriores, para esto, se diligencia el cuadro de color morado que hace referencia a la planeación de actividades que surgen en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Secuencias didácticas (SD)

En estos instrumentos se sistematiza la totalidad de una secuencia didáctica, describiendo y analizando en detalle cada una de las actividades que la componen.

Parte A. Planeación general de la SD (2 páginas, máximo 1200 palabras)

En esta primera parte del instrumento se plantean los principales aspectos que delimitan y justifican la secuencia didáctica. Es importante revisar la coherencia entre los diferentes puntos.

1. **Título:** Nombre de la secuencia didáctica.
2. **Objetivos:** En este punto deben formularse los objetivos que se persiguen con el desarrollo de la secuencia didáctica. Pueden incluirse objetivos formativos y didácticos. Es importante tener en cuenta que los objetivos deben plantearse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.

Figura 17. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. **Título:** nombre de la secuencia didáctica.
2. **Objetivos:** en este punto deben formularse los objetivos que se persiguen con el desarrollo de la secuencia didáctica. Pueden incluirse objetivos formativos y

didácticos. Es importante tener en cuenta que los objetivos deben plantearse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.

3. Referentes – teóricos - de enfoque -metodológicos, pedagógicos y/o didácticos: debe redactarse un texto en el que se presenten los enfoques que justifican y dan sentido al desarrollo de la propuesta. Es importante tener en cuenta que no se trata sólo de incluir citas pertinentes de autores, sino de construir un texto en el que lo anterior se presente.
4. Secuencia de actividades por sesión (acciones): en este punto se enlistan y describen brevemente de manera secuencial las actividades que componen la propuesta, organizándolas por sesión. Aunque no es el espacio para una descripción detallada de la actividad, es importante brindar los elementos necesarios que permitan al lector comprender la complejidad y la relación entre las actividades.
5. Resultados esperados, relacionados con los aprendizajes de los estudiantes: enlistar y describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la secuencia didáctica.
6. Productos académicos y ritual de cierre: en este punto se indican a) los productos académicos que están referidos a lo que los niños producen con aquello que aprendieron: un libro, un foro, una cartelera, un afiche. No deben ser todos necesariamente tangibles, pueden ser productos observables pero no físicos, como por ejemplo, la calidad de las intervenciones. Y b) el ritual de cierre que es el gran momento de clausura que da sentido al desarrollo de la secuencia

didáctica: feria del libro, festival de poesía, lanzamiento de una publicación, etcétera.

7. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes: enlistar y describir los mecanismos, instrumentos y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron. Además de evidenciar los aprendizajes alcanzados por cada niño, debe incluirse el registro (la evidencia) a través de soportes documentales para hacer la evaluación objetiva. (Rejillas, portafolios, registros de audio, videos, etcétera).

Parte B. El Instrumento de Sistematización por Actividad

El propósito de esta parte del instrumento es planear cada actividad que compone la secuencia didáctica. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento 1 (verde) y uno 2 (azul). El instrumento 3 (morado) se diligencia sólo cuando en el marco de la implementación de una actividad de la secuencia didáctica, se decide realizar una actividad nueva en una sesión posterior.



Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)	
1. <i>Sesión (clase) y fecha en la que se implementará.</i>	Sesión de clase número nueve Septiembre 30 de 2011
2. <i>Actividad No.</i>	Actividad número diez.
3. <i>Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD (máximo 50 palabras).</i>	Creación grupal de la historia. A partir del juego con los personajes creados por cada uno de los niños se dará paso a una primera versión de la historia de forma oral la cual permitirá la construcción del libro.

Figura 17. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Sesión (clase) y fecha en la que se implementará*: número de sesión en el marco de la secuencia didáctica y fecha en la que se implementará la actividad.
2. *Actividad No.*: número de la actividad al interior de una sesión (puede haber más de una actividad en una misma sesión).

3. *Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD:* en este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad y la relación que ésta tiene con las otras actividades de la SD.
4. *Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos):* enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.
5. *Descripción de la actividad, tal como se planea:* en este espacio debe describirse la actividad que se desarrollará. Es importante incluir la mayor cantidad de detalles posibles (tiempos, espacios, intervenciones, materiales). La redacción de la descripción es en futuro.
6. *Resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes:* describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la actividad.
7. *Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados):* se describen resultados esperados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.
8. *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización:* definir los momentos que se registrarán de la actividad, así como los tipos de registros que se usarán para documentarla (filmaciones, diarios de campo, recolección de textos, entrevistas, fotografías).

Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada (desarrollada) (Se diligencia después de implementar)	
<p>1. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad. Recomendaciones para futuras implementaciones.</p>	<p>Durante el desarrollo de la sesión surgieron las siguientes variaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anterior a la docente explicar la actividad se realizó el horario del día en el cual se escribió en la primera hora la clase de Comunicativa, a partir de esto, José le pide a la docente leer un cuento antes de empezar la clase. La docente pide a los niños ubicarse muy cerca de ella sentados en el piso. En clase se lee el libro <i>siento un pie</i> de <u>Maranke Rinck</u>. Finalizada la lectura la docente les explica a los niños el desarrollo de la actividad haciendo referencia al libro que se leyó anteriormente.

Figura 18. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad.*
Recomendaciones para futuras implementaciones: en este espacio deben describirse las variaciones que se evidenciaron en la implementación. Se trata de contrastar la actividad planeada y la implementada, y describir las variaciones que hubo. Estas descripciones se deben soportar en la documentación de la actividad. Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta.

Nota: En caso de que en el desarrollo de la actividad surja otra que no estaba planeada y que se propone para una **sesión posterior**, debe mencionarse en este instrumento y planearse en el 3 (*Instrumento de planeación de actividades que surgen en el desarrollo de la secuencia didáctica*). **Cuando la actividad que surge se desarrolla en la misma sesión, ese ajuste debe indicarse en este**

instrumento, no es posible diligenciar el 3 porque no hubo tiempo para una planeación previa.

2. *¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron? describirlos, documentarlos y codificarlos:* en este espacio se describen y documentan los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esperados o no. Para ello, se analizan las rejillas u otros instrumentos de seguimiento y evaluación utilizados, que permiten evidenciar los progresos de los estudiantes.
3. *¿Qué resultados generales se hallaron?:* se describen resultados alcanzados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.
4. *Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...):* Descripción y codificación de la totalidad de soportes documentales que registran el desarrollo general de la actividad. Para la codificación se establece un criterio y una numeración que se coloca también al registro para poder acceder de manera organizada a los soportes.
5. *Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron?:* En este espacio se propone desarrollar un primer nivel de análisis en el que se reflexione sobre el

desarrollo de la actividad, con sus variaciones, fortalezas, limitaciones, dificultades, etcétera. Las afirmaciones y análisis deben soportarse en los mecanismos de evaluación y seguimiento de los estudiantes, y en los registros que documentan la totalidad de la actividad. Por ejemplo, el docente debe indicar las diferencias, dificultades, fortalezas y limitaciones que encontró en el desarrollo de la actividad y plantear algunas explicaciones para dichos cambios, de modo que se generen primeros análisis.

6. *Fecha de realización de la actividad.*
7. *Fecha de registro en este instrumento.*
8. *Nombre de quien diligenció este instrumento.*

Instrumento 3. Planeación de actividades que surgen en el desarrollo de la secuencia didáctica	
1. <i>Sesión (clase) y fecha de implementación.</i>	Número de sesión en la que se incluirá esta actividad y fecha en la que se implementará.
2. <i>Actividad No.</i>	Número de la actividad al interior de una sesión (puede haber más de una actividad en una misma sesión).
3. <i>Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD (máximo 50 palabras).</i>	En este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad, la relación que ésta tiene con las otras actividades de la SD y las razones por las que se decidió incluirla en la secuencia didáctica.
4. <i>Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (máximo 100 palabras).</i>	Enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.

Figura 19. Imagen tomada de: Pérez, M., Villegas, L. & Roa, C. (2011).

1. *Sesión (clase) y fecha de implementación:* número de sesión en la que se incluirá esta actividad y fecha en la que se implementará.
2. *Actividad No.:* número de la actividad al interior de una sesión (puede haber más de una actividad en una misma sesión).
3. *Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD:* en este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad, la relación que ésta tiene con las otras actividades de la SD y las razones por las que se decidió incluirla en la secuencia didáctica.
4. *Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad:* enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.
5. *Descripción de la actividad, tal como se planea:* en este espacio debe describirse la actividad que se desarrollará. Es importante incluir la mayor cantidad de detalles posibles (tiempos, espacios, intervenciones, materiales). La redacción de la descripción es en futuro.
6. *Resultados esperados de aprendizajes en los estudiantes:* describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la actividad.
7. *Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados):* se describen resultados esperados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.

8. *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización:* definir los momentos que se registrarán de la actividad, así como los tipos de registros que se usarán para documentarla (filmaciones, diarios de campo, recolección de textos, entrevistas, fotografías).

7.3.4. Procesamiento y categorización de la información

A continuación se describe el procesamiento y análisis de los resultados de la sistematización a nivel general.

La revisión bibliográfica se realizó con base en una previa categorización realizada por la docente-investigadora Ángela Vargas. Esta revisión contenía alrededor de 17 experiencias colombianas, todas ellas encaminadas hacia un proceso de análisis y reflexión de la propia práctica con el fin de aportar a la configuración de diversas alternativas didácticas de cara a su transformación desde un enfoque social y cultural del lenguaje.

A partir de esta revisión bibliográfica la docente-investigadora Ángela Vargas organizó y codificó las experiencias en cinco categorías. No obstante, por interés de esta sistematización como investigación solamente se revisaron dos estas categorías correspondientes a:

- Categoría A: *Aspectos Relacionados Con El Docente*
- Categoría E: *Condiciones Y Situaciones Dentro Del Aula*

Cada investigadora realizó una lectura a estas dos categorías mencionadas anteriormente y asignaron una nuevas en función e intereses de esta sistematización. Veamos la categorización.

- Modo de Habla de la docente.
- Apuesta formativa del docente.
- Enfoque didáctico que maneja la docente.
- De conocimiento Disciplinar.
- Reflexión de la docente referido al enfoque y didáctica planteada.
- Rol del docente.
- Seguimiento y evaluación.
- Escritura: modalidades de escritura: escritura colectiva, escritura grupal. Aprendizaje del lenguaje escrito. Hipótesis que generan los niños acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional. Reconocerse productor de texto. Función social de la escritura. Importancia del trabajo colaborativo en la exploración del sistema escrito.
- Lectura: diversas modalidades de lectura: lectura en voz alta. Lectura silenciosa, Lectura como experiencia. Diversidad textual. Reflexión y aprendizaje de la lectura.
- Oralidad: prácticas discursivas orales: la conversación. Conversación colectiva. Conversación grupal. Normas de interacción. Aprendizaje y reflexión del lenguaje oral.

1. EL DOCENTE REFLEXIVO: CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA Y DISTANCIAMIENTO DE ESTA

Sin embargo, es importante que los niños accedan desde los primeros grados de escolaridad a la gran variedad textual que existe. En la vida cotidiana circulan textos como: revistas, afiches, circulares, noticias, entre otros tipos de textos asociados a los propósitos que se persiguen. Para lo cual, la escuela debe abrir situaciones en las cuales los niños puedan participar en los usos de la lengua oral y en diversidad de géneros discursivos: descriptivos, narrativos, conversacionales, instructivos, predictivos, explicativos. (Pérez, 2008). (p.2)

ESCRITURA

1.1 ESCRITURA COLECTIVA

CUENTOS ESCRITOS CON TODAS LAS DE LA LEY

la manera como se aborda la fase de escritura colectiva es muy atinada ya que su propósito es claro: mostrar a los niños cómo se escribe. Podríamos inferir que más que el resultado de un producto, lo que se espera es hacerles evidente las distintas decisiones que debe tomar un escritor cuando compone su texto, lo cual los preparará para la escritura en pareja y luego individual. (p.78)

Comentario [SF68]: DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR.

Comentario [Mary69]: Propósitos de la escritura colectiva.

Al asignar estas nuevas categorías se realizó la escritura de los antecedentes en función de la ampliación de las mismas con base en un escrito que diera cuenta de una reflexión teórica y didáctica a partir de las experiencias codificadas.

ESCENARIOS PEDAGOGICOS Y DIDACTICOS EN EL MARCO DE LA REFLEXION Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

En el marco de la investigación, se indagó acerca de experiencias que permiten generar condiciones de transformación de las prácticas de lenguaje a partir del diseño, la implementación y el análisis de diferentes alternativas didácticas. Así mismo, estas experiencias sirvieron como base para el procesamiento y análisis de la investigación.

Los rasgos esenciales indican que las experiencias que se sistematizan son en su gran mayoría el resultado del diálogo de saberes entre maestros, así como el compartir ideas respecto al diseño, ejecución y sistematización de las mismas. Ello se hace posible gracias a la existencia de redes y grupos de reflexión en el campo del lenguaje en Colombia.

En el mes de junio se organizaron cada una de las actividades diseñadas e implementadas durante el primer semestre del año en el grado jardín A y jardín B, con el fin de conocer a cabalidad cada una de las apuestas didácticas y formativas que se estaban implementando en cada uno de los grados, y así continuar con el proceso de sistematización de la práctica.

ESCRITURA	LECTURA	LITERATURA	ORALIDAD
Exploración del nombre propio. Fecha. Asistencia. Notas informativas. Tarjetas de cumpleaños.	Lectura preparada. Lectura gratuita. Lectura en voz alta (docente – niños). Lectura silenciosa.	Libros álbum Poesía. Rimas. Cuentos infantiles.	Conversación colectiva. Conversación grupal. Entrevista. Exposiciones. Conversaciones en torno a un tema.

Seguido a esta organización se realizó un instrumento de codificación de los registros fotográficos, audiovisuales y diarios de campo que evidenciaban el desarrollo de las diversas alternativas didácticas propuestas e implementadas. Así mismo, esta codificación se realizó con base en la organización de las actividades presentadas anteriormente, es decir, se describieron cada uno de los registros en tres momentos: escritura, lectura y oralidad. A partir de estos tres componentes cada investigadora codificó los registros según estas categorías. Veamos un ejemplo.

ESCRITURA		
CARPETA	CÓDIGO DEL VIDEO	DESCRIPCIÓN GENRAL
FEBRERO 3. MANILLAS NOMBRE	VID 00019-	<p>En el tablero se encuentran pegadas unas tiras de papel “manillas” con el nombre de cada niño.</p> <p>Los niños están dialogando e identificando su nombre por medio de las tiras de papel.</p> <p>La docente les pide que observen los nombres que tienen pegados en el puesto, pues ello les servirá para identificar las manillas en el tablero.</p>

Columna 1: nombre de la carpeta en la cual se puede acceder a todo el registro de la actividad.

Columna 2: se especifica el código del video que se le ha asignado para su organización.

Columna 3: en este apartado se diligencia una descripción general que dé cuenta del contenido de cada uno de los registros.

Al tener como soporte los instrumentos para la planeación, seguimiento y primer análisis de actividades, y la codificación de los registros de las mismas, se realizó el apartado de resultados con base en la descripción y análisis de las propuestas didácticas y formativas teniendo en cuenta dos componentes.

- a) Descripción del enfoque desde el cual se diseñó cada una de las actividades.
- b) Descripción de las actividades con base en los registros de los instrumentos y soporte visual de las mismas, así como lapsos de transcripciones que ilustraron el desarrollo de cada una de las apuestas didácticas y formativas.

A continuación se describe el apartado de los resultados en relación a los elementos anteriormente mencionados.

8. RESULTADOS

En este apartado se da inicio a una descripción de los resultados en función de dos aspectos. En el primero se esboza una reflexión conceptual desde la cual se diseñan cada una de las apuestas didácticas. Simultáneamente, en el segundo se realiza una descripción de las actividades con base en el diligenciamiento de los instrumentos de las actividades permanentes e independientes. Para esta descripción se incluyen registros visuales y lapsos de transcripción que ilustran el desarrollo de la actividad.

8.1. El lenguaje oral y sus implicaciones en la participación social y ciudadana

Desde el campo de la educación es necesario construir las condiciones para la vida social, para la participación y para la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia. Esto implica diseñar diversas apuestas didácticas y formativas de manera sistemática e intencional con base en el reconocimiento de diversas situaciones de uso del lenguaje oral. Desde esta perspectiva, el aula de clases es el escenario ideal para que los niños construyan su voz, y esa voz sea vinculada a esa microcomunidad de habla con el fin de ser reconocidos como sujetos sociales. Los niños que están en condiciones de expresarse frente a un grupo en función de la situación comunicativa poseen las condiciones para actuar de manera activa en la vida social.

A partir de las ideas expuestas, las decisiones didácticas conducen tanto a reconocer la validez de la lengua materna de los niños, como a producir diversas intervenciones que

les permitan a todos apropiarse de numerosas pautas lingüísticas en función de la situación comunicativa.

Siguiendo a Lerner (1999): “un hablante competente será aquel que tenga capacidad para construir en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces (orales o escritos). Esto implica ubicar en un primer plano algunas nociones fundamentales: competencia, adecuación, eficacia, texto” (p. 6). En este caso, es importante aclarar qué se entiende por *competencia comunicativa* en función de las apuestas didácticas y formativas que se han implementado. La competencia comunicativa intenta dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que conlleva la comunicación humana, así como la manera apropiada de utilizarlos según la situación discursiva. Para otros autores como Gumperz y Hymes (1972) la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita conocer con el fin de comunicarse de manera eficaz en contextos significativos. Es una habilidad para actuar, es el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben poseer para crear y mantener la participación conversacional. De igual manera, implica no solo conocer el código lingüístico sino también qué decir, a quién y cómo decirlo según la situación. Se relaciona con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar según esas formas lingüísticas.

El entorno sociocultural desempeña un factor fundamental en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, pues, en las sociedades existen diferencias y desigualdades en el acceso a los “bienes” lingüísticos y comunicativos. Aunque las formas de comunicación oral hacen parte del proceso de socialización, no todas las formas de hablar son naturales; es por ello que, el desarrollo de la competencia comunicativa oral

desempeña un papel fundamental la institución educativa, pues, a partir de ésta se pueden planificar las formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que podrán aumentar el “capital lingüístico” de la ciudadanía.

El desarrollo de la competencia comunicativa está íntimamente relacionado con las estructuras de poder y de dominación. Parte de la discriminación que sufren determinados grupos se constituye a través de los usos discursivos dominantes, de tal manera que, la creación de un discurso de resistencia es en la mayoría de las ocasiones un instrumento para la defensa de los intereses de esos grupos.

A continuación se describen escenarios pedagógicos de construcción y reflexión del lenguaje oral propuesto por las docentes del Colegio Cambridge del grado jardín A y jardín B.

8.1.1. Conversación

La conversación se caracteriza por el hecho de implicar un número restringido de interlocutores los cuales gozan de los mismos derechos y deberes, y posee una sola finalidad: el placer de conversar. Además, los temas a tratar, la duración y el orden de los turnos de la palabra se establecen paso a paso. La conversación posee las siguientes características: es dialogal, no habla más de una persona a la vez, los solapamientos (dos, o más personas hablando simultáneamente) son muy comunes pero momentáneos, los turnos de la palabra no son fijos y la duración de la conversación no es específica. Así mismo, posee un alto grado de indefinición y de imprevisibilidad produciéndose todo tipo de juegos de poder, no obstante, al iniciar la interacción se acuerda el tema y los papeles. En

consecuencia, es común que durante la conversación se den momentos de confusión, pues las decisiones se toman de forma interpretativa a través de los indicios contextualizadores.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la conversación se basa en un sistema de turnos (el turno es el tiempo de habla ocupado por un participante), los cuales son reconocidos fácilmente por los interlocutores, pues, son señalados por una pausa, una pregunta, una entonación descendente o un gesto. El cambio de turno delimita el *enunciado* generándose una dialogicidad de forma clara, ésta es un rasgo esencial de la conversación denominada muchas veces “marcas interactivas”. Estas marcas interactivas funcionan para observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción, lo cual contribuye una información clara acerca de los papeles comunicativos que adopta cada participante. Cuando los turnos de palabra no son contextualizadores se produce una larga excesiva en la conversación.

Briz (1998), autor dedicado al estudio de la conversación en español, distingue entre las conversaciones prototípicas y las conversaciones periféricas.

- **Prototípica:** es una conversación coloquial entre iguales, por ejemplo: los vecinos hablando acerca de las fiestas que van a realizar en conjunto o la conversación que sostiene un médico y su paciente, si bien no hay relación de igualdad nivela la conversación algunos rasgos vivenciales.
- **Coloquial Prototípica:** una conversación no preparada, informal entre iguales, por ejemplo: la familia conversando acerca de sus experiencias o temas cotidianos.
- **Coloquial Periférica:** en ausencia de los rasgos anteriormente mencionados y neutralizados por otros, la conversación se considera periférica.

Así mismo, en el análisis de la conversación es interesante observar las diferencias entre las conversaciones de dos participantes y aquellas en las que intervienen más de dos. No obstante, la forma típica de organización de los turnos en la conversación es el *paradyacente*, es decir, dos turnos consecutivos en lo que el primero supone la aparición del segundo. En ocasiones suele aparecer una *secuencia incrustada* entre el primer turno y el segundo, o puede aparecer un nuevo turno por repetición de la respuesta, un comentario o una evaluación.

A continuación se describen unos espacios de conversación colectiva (todos los niños), y grupal (grupos de dos o tres niños) los cuales plantea la docente con el fin de disfrutar del placer de conversar, ya sea una problemática de la cotidianidad escolar o un tema preparado con anterioridad. En el espacio de conversación participan todos los niños propiciándose un espacio de mesa redonda, privilegiándose el canal de habla cara a cara.

En estos espacios de conversación los niños comprenden la importancia de saber escuchar y ser interlocutores colaborativos en función de los temas de interés, e interviniendo desde diversos roles: guía de la conversación, asignación de turnos, intervenciones (comentarios o preguntas).

En un primer momento la docente es quien guía la conversación colectiva, proponiendo el tema y asignando los turnos conversacionales. En un segundo momento la docente asigna un niño con el fin de que sea éste quien conduzca la conversación colectiva en relación a al tema tratado y asignación de turnos. En un tercer momento la docente pide a los niños conversar por grupos en relación con un tema específico, seguidamente se realiza un espacio de conversación colectiva con el fin de que los niños den cuenta del

tema conversado con sus compañeros. En un cuarto momento los niños proponen temas de conversación, tanto colectivos como grupales. Veamos algunos temas de conversación propuestos por los niños del grado jardín.

María Alejandra: papas.

Néstor Andrés: parques de diversiones.

María Paula Rico: leones.

Juanita: muñecos.



Imagen 001. Conversación Colectiva.

A continuación se presenta un lapso de transcripción que ilustra el desarrollo de una conversación grupal.

Video: Jardín A conversación grupal julio 25

La docente les pide a los niños conversar acerca de las actividades que realizaron en las vacaciones de mitad de año.

- Néstor Andrés: *yo fui a cine a ver los pitufos con mi mamá y mi hermanita.*
- María Isabel: *ay pues yo fui a Bogotá también a cine y comimos palomitas.*
- Ana María: *yo en vacaciones fui a donde mis abuelitos, había una cascada y nos bañamos en el río, la pasamos muy rico.*

8.1.2. Actividades meta-verbales

El concepto de *actividad metaverbal* necesita ser clarificado. Ante todo, éste debe distinguirse del concepto *metalenguaje* y de la terminología *Metalingüística*. La noción de metalenguaje, como la noción de lenguaje, se refiere a facultad de los seres humanos de elaborar discursos sobre el sistema de signos que utilizan para comunicarse. Además, la noción de metalenguaje y la terminología metalingüística aparecen generalmente entremezcladas con un conocimiento científico y técnico sobre los lenguajes, la escritura y la comunicación. La terminología metalingüística supone un sistema lexical técnico capaz de describir el lenguaje y las actividades verbales en el aula. (Gombert, citado por Camps, 2000, p.164).

El propósito de una actividad meta-verbal está orientada a la preparación, evaluación y transmisión de la actividad verbal, propiciándose espacios de análisis y reflexión con el fin de conceptualizar sobre las mismas prácticas.

Uno de los aspectos más característicos son los *datos empíricos*, pues, se parte de que el uso lingüístico se da, es parte de, y se crea en el contexto. El tener en cuenta el contexto conlleva a observar el discurso en el marco que se construye y las piezas lingüísticas que lo constituyen. Sin embargo, para el estudio y conceptualización a partir de las actividades meta-verbales es necesario establecer unas unidades que permitan ordenar el análisis. La

unidad básica para este análisis es el *enunciado*, entendido éste como el resultado de un proceso de *enunciación* el cual puede tener forma o no de oración, es decir, el enunciando es la unidad mínima de comunicación emitida en un contexto determinado.

Un conjunto de enunciados se denominan *textos* (orales o escritos). El texto está compuesto por elementos verbales combinados que a la vez conforman una unidad comunicativa, intencional y compleja. El texto debe ser entendido como un evento o acontecimiento comunicativo, permitiendo que el análisis de éste se constituya como una interacción de lo verbal y lo no verbal en una situación sociocultural, es decir, en una situación comunicativa.

El análisis de la situación comunicativa con base en las actividades meta-verbales necesita la contribución de algunos elementos derivados del contexto, por ejemplo: *marcadores e indicadores* los cuales orientan el discurso y construyen la interpretación de los elementos verbales a través de las *pistas o indicios* que ayudan a construir el contexto.

La complejidad del análisis que representa cada pieza discursiva debe elaborarse de forma tal que permita describir las unidades que constituyen el discurso, ello con el fin de realizar un descripción detallada que permita posteriormente el análisis de forma ordenada y sistemática. El lenguaje oral debe constituirse como una práctica social y cultural, en este sentido, la profesora diseña situaciones en las que los niños participan en diversidad de prácticas orales teniendo en cuenta que dichas prácticas se toman como objeto de estudio para reflexionar y conceptualizar sobre ellas.

En este sentido, la profesora, de un lado, construye condiciones de participación de prácticas orales y, de otro, se generan los espacio meta-verbales para hablar de esas

participaciones, para conceptualizar realizando una distinción entre usos formales y no formales del habla, reflexionando sobre aspectos como: ¿quién o quiénes hablan?, ¿qué pretenden con lo que dicen?, ¿de qué temas hablan?. Este tipo de reflexiones permite un trabajo sistemático para que los niños se expresen según la situación discursiva y de enunciación.

Estas actividades meta-verbales se llevan a cabo con base en los registros de voz o audiovisuales que se toman de las actividades implementadas. A partir de ello, la docente retoma estas grabaciones con el fin de dialogar, analizar y conceptualizar con base en éstas con los niños.



Imagen 002: Actividades Meta-verbales

Video: Reflexión sobre los modos de habla de los niños de Flandes 009

La docente proyecta un video de una conversación colectiva entre los niños y la docente de la escuela Manuela Omaña del municipio de Flandes -Tolima. A partir de esta

observación, la profesora les pide a los niños hablar sobre aquellos aspectos que vieron en el video.

Docente: Alguien me puede decir que cosas vieron similares entre ese video y nuestra clase.

Johan: se parece cuando nosotros estamos hablando.

Laura Sofía: nosotros conversamos también así contigo.

Docente: notan alguna diferencia, ven algo diferente.

María Paula Rico: los niños están en camiseta.

Juan Camilo Acevedo: yo conozco allá, yo he ido con mis papás.

Docente: algo más.

Johan: nosotros también levantamos la mano para hablar.

Eladio: se parece cuando conversamos.

Juanita: los niños hablan diferente profe

Docente: diferente cómo

Juanita: no sé y tampoco entiendo de qué están hablando.

Estas actividades son fundamentales para que los niños construyan las condiciones necesarias para participar en función de la situación comunicativa, y conceptualicen sobre las mismas.

8.1. 3 Primer acercamiento a la oralidad

Hay personas que dominan bien la lengua en sentido general, pero se sienten inseguras en algunas esferas concretas de la comunicación, precisamente porque no dominan las formas discursivas genéricas creadas para esas esferas. Por ejemplo, un alumno puede realizar una extraordinaria narración de vivencias personales, pero, en cambio, puede tener problemas para efectuar una exposición de un tema académico en clase, o bien una persona puede tener una gran habilidad para explicar chistes y, a su vez, una notable dificultad para defender una posición argumentativa. (Vilà i Santasusana, 2006, p.28)

Estas diversas situaciones comunicativas en las que cada uno participa permiten evidenciar el nivel de desarrollo de oralidad que hay en las personas. Aun así, este desarrollo no es espontáneo, es decir, necesita de trabajo y espacios para poder potenciarla, es por ello que en el Colegio Cambridge, en el grado jardín, llevamos a cabo actividades enfocadas hacia la participación de los niños para que hablen, dialoguen, argumenten, contra argumenten, entre otros.

El diagnóstico de oralidad nos permitió observar que todos somos iguales ante la lengua, pero que cada uno tiene un modo diferente de hacer uso de ella. Esta diferenciación se puede atribuir al contexto en el cual el sujeto está inmerso, la cultura de la que hace parte, sus experiencias referentes al habla, la edad, las creencias, los valores y su clase social.

La actividad de primer análisis de oralidad se realiza a principio de año con el fin de observar el modo de habla de los niños, el tiempo que utilizan y los elementos no verbales que complementan su habla ante los demás. Cada uno debe pasar a hablar delante de los

compañeros acerca de su juguete favorito. Todas las variables observadas son las que van en una u otra forma a incidir en el habla de la persona, pues, se asegura que “el habla a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo natural, implica una orientación” (Pérez, 2008, p.6); de este modo, el papel de la institución educativa es fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, ya que, permite la planificación, el acceso a las prácticas discursivas que atañen a lo académico y a los aspectos de ciudadanía y democracia, con el fin de un mejor desenvolvimiento en la vida social.

De acuerdo con Bourdieu, citado por Calsamiglia y Tusón (2004):

Una persona puede crecer moviéndose sólo en entornos familiares más o menos restringidos, mientras otra puede que, además, tenga acceso a entornos públicos, variados, más formales, que impliquen la interacción con gentes diversas (en edad, sexo, estatus, bagaje cultural, etc.). Es lógico pensar que en el primer caso, los recursos lingüístico-comunicativos a los que esa persona tendrá acceso serán aquellos asociados con la conversación y con el registro coloquial, mientras que en el segundo caso acceso a recursos más variados, a registros más formales y tendrá un <<capital lingüístico>> que le irá preparando mejor para la vida social adulta. (p.44)

Se evidenció en el habla de los niños que algunos al comentar acerca de su juguete favorito no suben su tono de voz, el tiempo es corto y responden monosilábicamente a las preguntas planteadas por la profesora, de esta manera, se concluye que se deben generar condiciones en las cuales se construya la seguridad en la voz.

Un elemento potencial que se encontró en este acercamiento a la oralidad corresponde a la escucha activa en este espacio, es importante tenerla en cuenta, pues, la escucha es un

componente que tiene gran validez en la oralidad, no solo la toma de palabra y su práctica habitual es la que enriquecerá el respeto por la opinión del otro, la escucha hacia este mismo será la base para el desarrollo de una buena discusión, conversación y entendimiento de los hablantes.

La escuela como un escenario de enseñanza y aprendizaje debe incorporar todos los instrumentos para que dicho respeto se dé, el proporcionar espacios en los que el niño no solo hable académicamente sino espontáneamente, lo formal, lo informal, establecer las variables que distinguirán un discurso determinado frente al contexto y la situación que se presente; todo esto configura el marco para poder adentrar hacia la oralidad en los niños, aspectos que estarán siempre presentes en su vida ya sea académica, laboral o social.

Frente a la actividad que se llevó a cabo surgen interrogantes en torno al tema que se trató, pues, los niños debieron hablar del juguete favorito, pero ésta debe surgir en el momento de la presentación, no hay tiempo de preparación alguna. Evidenciamos que aunque no hay muchas intervenciones con un habla fluida y espontánea, esta información obtenida nos permitió enfocarnos hacia el trabajo riguroso de la construcción de la voz, el generar situaciones que permitan que los niños hablen, escuchen, argumenten, contra argumenten, pregunten, etc.

Los interrogantes que surgieron de la reflexión que se realizó frente al desarrollo de la oralidad se orientaron hacia:

- a. ¿Qué tan pertinente resulta ser la preparación minutos antes de la presentación a los demás compañeros?

- b. ¿El tema que se trabaja para una presentación influye en la participación de los niños?
- c. ¿Cómo generar la motivación participativa en los niños en una situación de habla informal?

Estos interrogantes son los que día a día atañen nuestra práctica pedagógica, enfocados siempre hacia un fin que es la cualificación de las situaciones didácticas que se plantean en el aula, y observar, analizar y transformar los propósitos que se realizan para la obtención de mejores resultados.

Para esta situación se pide de tarea a los niños que lleven su juguete favorito, no se dan más indicaciones acerca de la función que tendrá el muñeco en el salón de clases. Posteriormente, la profesora pide ubicar las sillas en media luna, el objetivo es que todos los niños puedan mirarse entre sí y en una silla ubicada en medio de las demás se hablará del juguete.



Imagen 003. Primer acercamiento a la oralidad.

Seguido a ello la profesora da las indicaciones que corresponden para hablar delante de todos acerca del juguete que han llevado al colegio. Los niños tienen

aproximadamente 10 minutos para preparar lo que dirán ante los demás. Cuando el tiempo correspondiente ha pasado cada niño se sienta de nuevo en sus puestos y por turnos pasan a hablar acerca del juguete.

En algunas situaciones la profesora preguntaba acerca del juguete, pues, muchos niños se limitaban a decir quién era el muñeco y su nombre, asegurando que les gustaba porque era lindo. De esta manera, la profesora fue encaminando la conversación por medio de preguntas.

Una limitación observada al realizar este primer análisis de oralidad fue la escasa participación que tuvieron los niños en cuanto a preguntar o dar una opinión de la presentación de cada compañero, esto, suponemos, que se debió a que la profesora no dio la indicación por medio de la cual podían participar. Cabe destacar los espacios que se pensaron y registraron en el colegio Cambridge para construir la voz en los niños, permitiendo configurar los elementos verbales y no verbales que están inmersos en cada situación comunicativa llevada a cabo.



Imagen 004. Primer acercamiento a la oralidad.

Ahora bien, en la oralidad también es indispensable hacer referencia a la construcción de las normas de interacción, los modos de habla y la conversación colectiva como elementos esenciales a potenciar desde los primeros grados de escolaridad.

8.1.4 Construcción de las normas de interacción

Un propósito esencial de la escuela es la formación de lectores y escritores capaces de ser críticos y autónomos, propositivos a la hora de la toma de palabra, que escuchen y sean escuchados. Es por ello que las instituciones educativas deben ser el espacio en el que se promueva el desarrollo de la competencia comunicativa y que los estudiantes aprendan a desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana. El aprender la lengua conlleva al uso de las palabras en los diferentes contextos, objetos y personas a las que se alude.

En la vida escolar la lengua oral se toma como instrumento comunicativo y objeto de enseñanza, por medio del cual se formjan las interacciones sociales. De este modo, la oralidad ha empezado a ocupar un lugar importante en el aula de clases, pues, como objeto de enseñanza enriquece el vocabulario y desarrolla la capacidad de saber expresar las propias ideas, y como instrumento de comunicación se apela a la explicación e interrogación en las interacciones sociales.

Es de aclarar que, aunque en la escuela se concibe la lengua oral y la escrita de manera similar, es la familia el principal agente de la adquisición de la lengua oral, pues, es desde la casa donde los niños tienen sus primeras interacciones, conversan, escuchan, argumentan, protestan etc. De otro lado, se debe ser consciente que en el aula de clases

existen variedades lingüísticas y frente a ello el docente debe saber interpretar dichas variaciones y pensar el por qué de éstas.

Frente al desempeño lingüístico existente en el aula de clases se observa que está ligado a las condiciones de la situación en que se produce, es decir, si un niño se torna callado significa que él actúa de esta manera porque puede sentirse desvalorizado o evaluado, más no se puede inferir que éste es su único comportamiento lingüístico.

La lengua debe verse como las variaciones que ésta tiene de acuerdo a los diferentes usos sociales, los estudiantes entonces deben ser partícipes de varias situaciones comunicativas tanto de hablantes, como de oyentes. En consecuencia, en la oralidad se debe promover la reflexión sobre el lenguaje y las instituciones educativas son el escenario en que ésta se puede dar, pues, desde el primer momento en que llegan los niños empiezan a participar en situaciones comunicativas formales, usando un nuevo léxico que se vincula con la ciencia, la tecnología y el arte.

El análisis que nos embarca en cuanto a esta construcción de las normas de interacción hace referencia que:

Las normas de interacción regulan cómo se toma la palabra, si se puede interrumpir o no, etc., y unas normas de interpretación que les guían a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta implícita. (Casamiglia & Tusón, 2007, p. 5)

En cuanto a lo realizado en el colegio Cambridge, la profesora siempre tenía en cuenta estas normas de interacción, pues, antes de comenzar la actividad daba la pauta para pedir la palabra; en este caso, se evidenciaba que los niños efectivamente al dar una respuesta individual las tienen en cuenta, así como al escuchar lo que el otro está diciendo para poder

intervenir y no repetir lo que ya han dicho. Estas reglas de interacción se deben construir con los niños para que ellos vayan evidenciando un modelo que permita un mejor diálogo y escucha entre todos.

Retomamos a Camps (2005) cuando expone la importancia de regular la interacción en el aula:

Entendiendo como tallas relaciones entre las personas (entre niños y niñas, de estos con el profesor, sea individualmente, sea en grupo, con el resto de personal del centro, con personas o instituciones exteriores). Como apuntamos antes, estos usos conversacionales son también fuente de aprendizaje puesto que la escuela es un ámbito distinto del familiar que exigirá que la conversación se adecue a las nuevas situaciones, en ocasiones más formales, para las cuales habrá que aprender nuevas formas de hablar (p.5).

De este modo, en el caso de jardín A y jardín B, se observó esta función en el habla en la medida en que los niños, cuando realizaban trabajos en grupo, asumían roles de moderadores y regulaban su habla. En ocasiones daban turnos de palabra a los demás compañeros porque entendían que cuando todos hablaban al tiempo era poco probable escuchar o a entender lo dicho.

En cuanto a la descripción de la situación presentada, los niños ubicaban las sillas en media luna. Posteriormente, se preguntaba qué reglas se debían cumplir tanto en el comedor como en el salón de clases. Se daba la palabra a los niños y se iban realizando reflexiones en torno a lo que decían. Luego, se realizó un diálogo en el cual se llegaron a acuerdos con respecto a las reglas que se debían cumplir, se escribieron en cartulina y los niños pusieron sus huellas afirmando el cumplimiento de las reglas escritas.

Las reglas base para cumplir fueron:

- a. Levantar la mano.
- b. Escuchar al otro.
- c. Respetar el turno de la palabra.
- d. No pararse de la silla.
- e. Sentarnos bien.

El propósito de la creación de las normas de interacción tiene su finalidad en tres grandes apartados:

-Potenciar el habla en los niños.

-Reconocer la voz del otro.

-Pensar para hablar.

Estos propósitos académicos también van encaminados hacia la formación de la vida social del niño. El poder regular las reglas que se han construido en conjunto con ellos posibilita la seguridad en la propia voz de los niños, en la cual identifican que ésta comunica algo y hace eco en los diferentes espacios en los cuales se encuentra inmerso. Poco a poco los niños son más conscientes de la utilización y reflexión de estas normas y se van apropiando de ellas, llegándolas a convertir en un eslabón importante de comunicación y un punto importante para la expresión de sus ideas e interacción con los demás.



Imagen 005. Construcción de las normas de interacción.

8.2 La lectura, sus modalidades y propósitos en la propuesta didáctica:

“Leer supone una actividad cognitiva por parte del sujeto implicado, que requiere el aprendizaje y el uso de diversas estrategias que permiten hallar diferentes significados a los textos” (Díez, 2004, p.24). La lectura es una práctica cultural y social que, como se asegura en la cita, es una actividad cognitiva que requiere de comprensión e interpretación atribuyendo significado a lo que está escrito.

La lectura permite enlazar los conocimientos que hay acumulados con información nueva, estableciendo construcciones, comprendiendo, interpretando y decodificando el contenido de los escritos, estructurando y configurando al sujeto lector.

Ahora bien, la lectura ante todo es comprensión, es salirse del texto y tener una postura frente a lo que el autor está diciendo:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo

que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (Lerner, 1996, p.2)

De otro lado, desde hace ya algún tiempo muchos colegios se han encargado de abrir espacios importantes de lectura en los cuales los niños se reconocen como lectores desde los el inicio de su escolaridad y, por ende, empiezan a asignarle valor y sentido a este espacio. Desde pequeños reconocen quién es el autor de algunos textos y de esta manera su oído, así como su postura crítica, los van encaminando hacia obras importantes y poco a poco su apetito lector se va abriendo hacia un sinfín de escritores, textos, hojas y letras que lo emergen en el universo de la lectura.

En estos espacios que se abren en las instituciones escolares se exploran diferentes tipos de prácticas de lectura; en el caso de nuestra experiencia en el Colegio Cambridge se llevaron a cabo cuatro modalidades de lectura con diferentes propósitos. Éstas corresponden a tres actividades permanentes que se realizaban con una continuidad de 15 días: 1) lectura en voz alta por parte de la profesora, 2) lectura en voz alta por parte de los niños, 3) lectura silenciosa, y una actividad independiente: 1) Lectura preparada.

A continuación se presenta la reflexión y descripción de cada una de estas modalidades de lectura.

8.2.1 Lectura en voz alta:

8.2.1.1 Lectura en voz alta por parte de los niños:

Desde pequeños observamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en

el mundo, que en ciertas circunstancias, leer y escribir son casi condiciones de supervivencia. (Ramos, Roa & Pérez, 2009, p.35)

De esta manera se empezaron a abordar las reflexiones que surgieron en la práctica de lectura en voz alta por parte de los niños, que se desarrollaron en el grado jardín A y jardín B. Es importante aclarar, como dice el epígrafe, que desde el nacimiento los sujetos están en constante interacción con el lenguaje y así se van formando vínculos que permiten evidenciar el ingreso a las prácticas sociales y culturales.

Este ingreso al lenguaje debe potenciarse cada vez más, pues, aunque los niños empiezan a tener conocimiento y a plantearse interrogantes en torno al lenguaje, se deben propiciar situaciones en las cuales se avance de manera significativa en el conocimiento, la comprensión e interpretación del lenguaje, y la función social que éste cumple en la sociedad. Es así como, en las instituciones educativas es necesario crear estos espacios para que los niños desde el primer día de clases se sientan usuarios del lenguaje, que va más allá de la decodificación o a prestación motriz como en algunos casos es visto. De esta manera, si se crean las condiciones para que se reconozcan como escritores y lectores desde los primeros grados es fundamental tener claras las intenciones con las cuales se abordará el lenguaje, en nuestro caso, se analizaran tanto el diseño como implementación de la situación de lectura en voz alta por parte de los niños, generando así el espacio de formación de lectores y la participación en diversas prácticas que los van formando en la convencionalidad de la misma.

Ahora bien, algunas de las condiciones que se deben crear para que los estudiantes actúen como lectores desde el primer día de clase son las siguientes:

- Tener múltiples oportunidades de estar en contacto con diversidad de textos: cuentos, poemas, diccionarios, novelas, revistas, periódicos, etc.
- Recurrir a los textos para encontrar variedad de información de acuerdo a la situación comunicativa en la que estén participando, por ejemplo, buscar información, buscar una receta para cocinar en el salón, buscar en el directorio telefónico ciertos lugares, etc.
- Compartir la lectura con todos los miembros de la comunidad educativa, cobrando así sentido a la lectura en una situación real y con destinatarios reales.
- Participación en diferentes situaciones en las cuales se comparta la lectura: leer para otros, contar o explicar lo que se ha leído, recomendar lecturas a otros, entre otras.
- Participación en generar nuevos conocimientos en torno a la lectura que se ha leído.
- Leer en voz alta al compañero, generando así la reflexión en cuanto a las formas de leer, reflexión que suscita una gran responsabilidad de leer para otros.
- Generar espacios de lectura por goce, es decir, sin ser evaluada, sin preguntar o pretender dar explicaciones ante lo leído.
- Tener derecho a elaborar interpretaciones diferentes a las del profesor, permitiendo explorar cada vez más el texto para argumentar acerca de lo leído y reflexionado en la lectura.
- Vincular a los padres en las prácticas de lectura, para que así ésta cobre sentido no sólo en el espacio académico, sino también en el familiar y social.

Otro aspecto importante para la formación de lectores desde el primer día de clases corresponde a la participación de la lectura en voz alta por parte del docente, pues, en muchos casos se habla de la importancia de la lectura, pero, los niños nunca han visto a su profesor con un libro en la mano y mucho menos leyéndolo:

A veces la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clase. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a los niños que saben leer y escribir. Situación por demás extraña: los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón (Ferreiro, 2001, p.37)

Ahora bien, una práctica importante es la lectura en voz alta por parte de los niños, pues, si bien es cierto, como se mencionaba anteriormente, que es importante que el profesor lea, también se torna de gran interés que los niños sigan fortaleciendo su lectura siendo los protagonistas de la misma. De este modo, respecto a la modalidad que realizamos en el colegio Cambridge, esbozaremos el planteamiento de la situación didáctica referida a la lectura en voz alta por parte de los niños.

Para realizar un análisis más detallado de lo realizado, tomamos registro de información acerca de:

-Grabaciones de imágenes: se realizaron grabaciones de lo desarrollado en cada sesión referida a la lectura en voz alta por parte de los niños, con el fin de que la evidencia formara parte del análisis y poder remitirnos a las grabaciones para ampliar mucho más lo desarrollado en las sesiones, y poder transcribir algunas situaciones que nos parecieron pertinentes o de gran valor a analizar.

Esta información que se recogió de manera audiovisual se categorizó en videos que consideramos pertinentes en torno a la importancia de abrir espacios de lectura en voz alta por parte de los niños. Tomamos determinados videos, diseñando un cuadro que nos permitió esbozar de mejor manera aspectos relevantes de algunas sesiones:

VIDEO-CAMARA	FECHA DE OBSERVACION	DESCRIPCION	OBSERVACIONES
VIDEOCAMARA008 D00150-20110323-1406	Marzo 23	Se observa a una niña leyendo un cuento que ella trae consigo.	Se observa a la niña que tiene un libro.
VIDEOCAMARA009 D00150-20110323-1406	Marzo 23	Una niña se encuentra leyendo el cuento "La historia de las hadas" en voz alta.	Se observa a la niña que tiene un libro.
VIDEOCAMARA010 D00150-20110323-1406	Marzo 23	Una niña se encuentra leyendo el cuento "La historia de las hadas" en voz alta.	Se observa a la niña que tiene un libro.
VIDEOCAMARA011 D00150-20110323-1406	Marzo 23	Una niña se encuentra leyendo el cuento "La historia de las hadas" en voz alta.	Se observa a la niña que tiene un libro.
VIDEOCAMARA012 D00150-20110323-1406	Marzo 23	Una niña se encuentra leyendo el cuento "La historia de las hadas" en voz alta.	Se observa a la niña que tiene un libro.

Imagen 006. Cuadro general de categorización de videos.

A continuación se presenta de manera más detallada una descripción que permite observar aspectos relevantes del video:

Videos/marzo23/lecturaenvozalta/dana/V/D00150-20110323-1406	Marzo 23	Una niña se encuentra leyendo el cuento "La historia de las hadas" en voz alta.	Se observa la reflexión que tienen en el momento de la lectura y pide a todos que abran el libro en la página que ella se dispone leer. Se observan comentarios incentivando al silencio y a la escucha de la lectura.
Videos/marzo23/lecturaenvozalta/dana/V/D00150-20110323-1406	Marzo 23	Una niña se encuentra leyendo el cuento "La historia de las hadas" en voz alta.	Se observan niños escuchando la lectura y pasando el dedo por las letras. La niña al leer muestra la imagen a todos del cuento.

Imagen 007. Cuadro de descripción de videos.

De esta manera registramos la información para el análisis que presentamos a continuación con base en la lectura en voz alta por parte de los niños.

La lectura en voz alta hace parte de las actividades permanentes, es decir, se llevó a cabo en determinado tiempo, en este caso, se implementó en diez ocasiones, seis de las cuales tuvieron cambios relevantes en tanto al espacio, intenciones, tipos de texto entre otras.

Se observó que en la mayoría de sesiones se utilizó el libro álbum y en otras diversos tipos de texto, como por ejemplo la poesía. En el colegio Cambridge existe un registro de aproximadamente 25 libros álbum de diferente autor y editorial, entre algunos títulos que hay son:

- Fuera de aquí horrible monstruo verde. Ed Emberly.
- ¡Qué más quisieras! Gregoire Solotareff.
- Madrechillona. Jutta Bauer.
- La sorpresa. Sylvia Van Ommen.
- Papá por favor consígueme la luna. Erik Carle

También existen 30 ejemplares del libro álbum “Donde viven los monstruos” del autor Maurice Sendak y editorial Alfaguara. La profesora, en el espacio de lectura en voz alta colocó todos los ejemplares en el suelo, pues son casi 60, para que los niños escogieran el que deseaban leer. En orden los niños pasaban a escoger el libro álbum. Cuando cada uno realizaba una lectura la profesora preguntaba quién deseaba leer en voz alta y asignaba los turnos de lectura. Se dejó claro que por el tiempo no todos alcanzaban a leer el cuento, así que sólo podían leer algunos su libro escogido (los niños ya sabían esta condición del tiempo y mientras antes preguntaban a la profesora por qué no habían leído, luego fueron más conscientes de los turnos asignados por la profesora).



Imagen 008. Lectura de libros álbum.

En la imagen se observan los niños explorando el libro álbum. En ese momento se preguntó quién quería hacer la lectura en voz alta y los que deseaban levantaron la mano, asignándoles la profesora turnos. Los que iban a leer en esa sesión preguntaban a la profesora, en reiteradas ocasiones, el título del cuento y el autor, generando en ellos cierto grado de responsabilidad al realizar la lectura ante sus compañeros.



Imagen 009. Lectura en voz alta por parte de una niña.

En el momento de la lectura los niños se sentaron en el espacio que se observa en la foto. Para este caso, se recomienda tener un lugar especial para la lectura, los niños, por ejemplo, cuando realizan la lectura en voz alta se sientan directamente en un lugar especial, sin recordarles el espacio que deben ocupar, pues, la actividad se convierte en un hábito en el cual hay reglas que se deben cumplir y respetar.

Ahora bien, en este caso la niña que leyó se sentó en una silla, en frente a todos, con el fin de que los demás la pudieran ver. Leyó el nombre del autor y el título del cuento, teniendo en cuenta que es otra de las reglas, llevando a cabo el propósito de “*Leer para reconocer*”, en este caso el autor y el título del texto.

A continuación se presenta un fragmento de lectura en voz alta del texto “Cosita Linda” de Anthony Browne:

Video: Lectura en voz alta niños. Agosto 25.

Danna: se llama cosita linda y lo escribió cosita linda y lo escribió Anthony Browne (muestra la imagen de la portada y pasa a la siguiente hoja)

Jerónimo: muéstranos esa página (señalando la página que Danna está mirando)

Danna: Cosita linda, Anthony Browne. (Muestra la imagen)

Danna: cuando el gorila estaba haciendo, el gorila estaba haciendo una estaba sentado en una silla, el mono quería o el gorila tenía una idea

Niños: (se encuentran atentos escuchando la lectura en voz alta)



Imagen 010. Lectura en voz alta niños. Agosto 25.

En esta imagen se observa a Danna haciendo la lectura en voz alta y los niños atentos a ésta. Entonces, se observa y analiza el respeto que tienen los niños por el espacio

de lectura, respeto evidenciado no solo con el texto, también con el compañero que está realizando la lectura en ese momento. De esta manera, se hace alusión, también, a las reglas de interacción construidas con los niños, las cuales van siendo parte del trabajo diario que se realiza en el aula, regulando el habla y el comportamiento de cada uno.

De lo otro lado, en los análisis se observa que en la sesión de marzo dos la profesora no tenía planeado realizar la lectura en voz alta por parte de los niños, leyó el cuento “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak y al terminar ellos dijeron que querían leer el cuento de nuevo, de esta manera, la profesora asignó turnos de lectura de una hoja para que todos alcanzaran, cada niño, entonces, pasó y leyó lo que le había correspondido.



Imagen 011. Sesión Marzo Dos. Lectura Cuento “Donde viven los monstruos”, Maurice Sendak.

En este caso, los niños enlazaban la narración con la imagen presentada y analizada. El hecho de que cada uno pasara a leer solo una hoja, por el tiempo en que la sesión se desarrolló, permitió que los niños tuvieran que estar atentos a las lecturas realizadas, pues, debían seguir el hilo conductor que guiaba la historia.

De otro lado, se evidencia que aparte de ser la modalidad de lectura en voz alta, dentro de ésta están sujetos los propósitos de leer como experiencia, este espacio se

convirtió en goce hacía la lectura, pues, se analiza el hecho por el cual los niños propusieron, de manera conjunta, leer el cuento en voz alta, lo cual indica que el gusto hacia ésta no es espontáneo, se va construyendo, en este caso, desde los primeros años.



Imagen 012. Lectura “Mi papá es mágico”, Celso Román.

En el análisis también se observó que durante la sesión de marzo veintitrés, en la cual todos los niños leyeron el texto “Mi papá es mágico” de Celso Román, ellos se encuentran sentados en sus correspondientes puestos mientras que la lectora se encuentra en una silla de pie al frente de todos.

La lectora, en este caso, da indicaciones como:

Video: Lectura en voz alta. Julio 27.

Danna: Pongan esta hoja que está acá (indica la imagen del cuento)

Niños: (Buscan la imagen que ella dice)

Danna: si no la encuentran... (Y se baja del puesto a ayudar a buscarles la página que leerá)



Imagen 013. Lectura en voz alta, “Mi papá es mágico”, Celso Román.

En la foto se observa a Danna ayudando a sus compañeros a buscar la página que desean leer. El hecho de que ella haya creado las condiciones para realizar su lectura permite evidenciar la apropiación que los niños van construyendo respecto a la lectura, el saber que todos tienen el mismo modelo de cuento permite generar reflexión a la lectora de poder incentivar o acercarlos más hacia la lectura que se realizó. Esta indicación de buscar la página que se leerá generó en los niños mayor interés por el cuento, pues, iban pasando las páginas de acuerdo a la lectura que ella realizaba, y algunos seguían la lectura de imágenes pasando su dedo índice por las letras que encontraban en cada hoja. De tal modo, poco a poco se fueron evidenciando el interés de los niños por participar de cada una de éstas, generando un ambiente en el cual se debían crear turnos de lectura, pues, todos querían compartir, hecho relevante en el análisis que se llevó a cabo

Así mismo se observó que algunos niños llevaban su propio cuento y lo leían ante los demás, es decir, no esperaban a que el espacio de lectura se propiciara sino que ellos mismos preguntaban a la profesora cuando llegaban a colegio si podían leer el

cuento a sus compañeros. De este modo, se abrían espacios los cuales resultaban más enriquecedores, pues, todos después de la lectura querían ver el cuento y también leerlo.



Imagen 014. Lectura en voz alta.

También se observó que en algunas sesiones los niños hacen preguntas en medio de la lectura: Por ejemplo, durante la lectura del libro “Cosita linda” de Anthony Browne los niños se encuentran en el lugar habitual de lectura y Danna pregunta, luego de haber leído algunas hojas del cuento:

Video: Lectura en voz alta niños. Agosto 25



Imagen 015. Lectura en voz alta.

Danna: ¿Qué será que está en este dibujo que no dice nada? (Silencio) ¿Será que es el mismo que acá? (muestra la imagen como se observa en la foto)

Niños: sí

Danna: acá está este (mostrando el dibujo de la portada) y acá está este (mostrando el dibujo de la hoja que está leyendo)

Sebastián: sí el mismo

Jerónimo: Si pero no tiene las letras sólo es que es igualito los muñecos pero no hay letras.

Danna: pero yo sólo estoy hablando de los muñecos no de las letras porque no hay ningunas letras, ¿Y acá qué será que está haciendo? (mostrando la imagen siguiente)

Niños: durmiendo.

De esta manera se observa la apropiación que van teniendo los niños en cuanto a la lectura en voz alta, las reflexiones, los análisis, los comentarios y los interrogantes que van surgiendo en el desarrollo de cada sesión. La sistematización, entonces, nos permitió evidenciar el progreso que tuvieron los niños en cuanto al su reconocimiento como lectores desde los primeros años de escolaridad.

Cabe resaltar, de igual manera, que la planeación (instrumentos verdes) y el análisis de lo implementado (instrumentos azules) nos permitieron esbozar de mejor manera cuál es el trabajo que se debe realizar, o que debe girar, en torno a la lectura, pues, el reflexionar sobre la práctica que se llevó a cabo nos abre puertas hacia nuevas implementaciones con ajustes que nos permitieron mejorar nuestro quehacer docente al diseñar situaciones didácticas referidas al campo del lenguaje, teniendo en cuenta aspectos para potenciar las actividades y también los elementos que nos conllevaron a pensar en mejorías en nuevos diseños de estas situaciones. Por lo tanto:

Comprender la especificidad de esta relación con lo escrito supone no considerar que toda lectura es forzosamente individual, solitaria y silenciosa sino, muy por el contrario,

marcar la importancia y la diversidad de una práctica ampliamente pérdida: la lectura en voz alta. (Chartier, 2000, p.23)

8.2.1.2 Lectura en voz alta por parte de la profesora:

Esta modalidad de lectura se considera permanente, pues se realiza una vez por semana, incitando a los niños a la escucha activa y a participar en un espacio agradable para compartir y disfrutar.

Cuando los niños escuchan al profesor leer se empieza a transmitir un vínculo entre el lector, el cuento y el narrador. En algunos colegios los niños nunca ven a su profesor leer o tan siquiera llevar un libro que permita evidenciar su lectura, por lo cual consideraran que el acto de leer es poco atractivo. En cambio, si los niños ven al docente leer se condensara en ellos una atmósfera de emoción al escucharlo y al hacerlo ellos mismos.

En este caso, se debe crear un ambiente de lectura en el cual los niños se ubiquen en mesa redonda y la profesora en frente de ellos, con el fin de que todos puedan ver el cuento que se está leyendo. Comúnmente, en esta modalidad, se leyeron libros álbum, pero, en algunas ocasiones la lectura se dirigió hacia otros géneros, como el lírico.

En lo analizado se observó que la docente variaba su tono de voz, creando una atmosfera propia para el deleite de la lectura por parte de los niños:

En estas lecturas la docente cambia el tono de voz, creando una atmosfera propia para el deleite de la lectura por parte de los niños, pues hemos considerado la importancia de las variaciones en cuanto a la entonación y a su elocución pues “las variaciones juiciosas de estos elementos y el paso y el ritmo ayudan a transmitir el sentido del autor;

son importantes también para evitar la monotonía, y por tanto, para mantener el interés de los niños” (Willcox, 1968, p.49)

Se consideró de gran importancia, a partir de lo observado y analizado, el rol que la profesora cumple en esta modalidad de lectura, pues, si ésta se apasiona con el texto y lo transmite a los niños generara la misma pasión también en ellos.

Esta modalidad también permitió generar reflexiones en torno al lenguaje escrito, ya que, los niños observaron las imágenes, el texto y la voz de la persona que estaba leyendo. De otro lado, antes de cada lectura la profesora generaba reflexión en torno a: ¿Cómo creen que se llama el cuento? ¿Quién creen que es el autor? ¿De qué tratara la historia? ¿Cómo serán los personajes?, incentivado dichas preguntas a la argumentación y desarrollo de la oralidad.

Ahora bien, durante la lectura, según la intencionalidad que se tuviera, se generaron preguntas de acuerdo a lo que se estaba leyendo. Después de la lectura, generalmente se hicieron preguntas en torno a: ¿Cómo les pareció el cuento?, ¿Si coincidieron los personajes que dijeron al principio con los del cuento?, etc. Éstas se tornaron en un cierre, más que en una forma de evaluación, aun así, se aclara que en ninguna modalidad ésta se hace presente.

Siguiendo a Willcox (1963), la lectura en voz alta en el docente implica generar unos valores en el salón de clases, uno de los principales es la escucha. También se emplean tres valores más de gran importancia, veamos cada uno más a fondo:

- a. *Escuchar lectura en voz alta permite que los niños adquieran vocabulario diferente al cotidiano:* El niño por medio de los textos adquirirá un vocabulario que no sólo le permitirá entender la situación en la que la nueva palabra se presenta en el libro, sino que, también aprenderá a acentuarla de manera correcta, así mismo su

significado lo conocerá al preguntárselo a alguien o cuando él mismo lo busca en el diccionario. La escritura de esta palabra también entrara en este juego de generar las condiciones para que el niño indague y explore las palabras que aún son desconocidas para él, pero que poco a poco irá utilizando en su lenguaje o en diferentes situaciones de lectura en las que se otorgue valor.

- b. *La lectura en voz alta permite conocer qué lecturas son pertinentes y agradan a los niños:* Para generar esta situación existen implicaciones para el docente, por ejemplo se pueden leer libros con niveles de complejidad superior al nivel en que los estudiantes se encuentren, con el fin de, por un lado, conocer y adquirir un nuevo vocabulario y frases que en los libros habitualmente utilizados no están y, por el otro, generar en los niños el hábito de la escucha y cultivar en el oído del niño nueva literatura que poco a poco se convertirá para él en la exultación que resulta del conocimiento de nuevas frases y palabras poco comunes para él. En el caso de la práctica llevada a cabo en el colegio Cambridge, aunque se leían libros álbum, en algunas ocasiones esta lectura era reemplazada por poemas que no necesariamente iban destinados a un público infantil, se leyeron textos por ejemplo de Mario Benedetti y de Pablo Neruda. En este caso, la reflexión que se generaba en torno a estas lecturas era la inquietud de que en éstas no habían imágenes como en los libros álbum, hecho que conllevaba a reflexiones del porqué estos poemas no tenían imágenes.
- c. *Leer en voz alta a los niños amplía el interés por la lectura:* Este interés se torna de acuerdo a la variedad de textos que el profesor presente a los estudiantes. No todos los niños tienen la misma posibilidad de acceder a los diferentes textos existentes, así que el colegio se convierte en ese motor que permite generar en los niños el

interés hacia la lectura al permitirles que exploren los diferentes textos, estructuras y palabras que en cada uno de éstos se encuentran.

- d.** *La lectura en voz alta cultiva la escucha:* Poco a poco en la lectura en voz alta los niños adquieren la destreza para escuchar el cuento y comprender lo que está pasando en él. En lo implementado en el colegio Cambridge se observó este avance de los niños en la escucha, pues, ellos aprendieron a regularla generando un ambiente de respeto frente a todos y frente a la situación que se está generando.

En la lectura por parte de la profesora se tenían en cuenta aspectos que iban desde la ubicación, hasta qué tipo de pregunta se hacía al grupo en general. En cuanto a la ubicación consistía, en primer lugar, en generar desde el comienzo del año un sitio en el cual siempre se llevara a cabo, por ejemplo, un rincón del salón, ello con el fin de que ésta se convirtiera en un hábito. En este caso, es pertinente observar que los niños, cuando la profesora decía “Haremos la lectura de un cuento”, inmediatamente se levantaban de sus lugares y se ubicaban en el rincón que se había predispuesto para las lecturas. Los niños se ubicaban en el suelo para estar atentos a ésta. Algunos niños en su maleta llevaban cobija o almohadas, cuando se hacían estas lecturas algunos las utilizaban sentándose sobre éstas.



Imagen 016. Lectura en voz alta por parte de la profesora.

La profesora en algunas ocasiones comentaba la lectura o hacía preguntas, pero estas variaban de acuerdo a la intención. Siempre se mostraban las imágenes del cuento que se leía y se seguían las letras con el dedo índice, pues, esto último permitió que los niños observaran que las letras producen información y no solo las imágenes crean el cuento, en muchos casos.

Este es un fragmento de la lectura del cuento “Fuera de aquí horrible monstruo verde” del autor Ed Emberly:

Video: Lectura en voz alta profesora. Julio 29.

Profesora: ¡Una larga nariz verde azulada! (Muestra la imagen de la página que está leyendo)

Arturo: Si tiene un poco de azul, ósea que es verde marino.

Profesora: Si, es verde marino ¡Una horrible boca con afilados dientes blancos! Muestran todos sus dientes blancos... ¿Y los tendrán todos afilados como el monstruo?

Niños: No

Profesora: ¡Dos pequeñas orejas retorcidas! (Muestra la imagen)

Profesora: ¡Enmarañada greña purpura y un espantoso rostro verde!

De esta manera, se observó que en algunas lecturas se hacían comentarios o la profesora permitía que los niños realizaran acciones o gestos que el personaje del cuento también estaba realizando.

8.2.2 Lectura silenciosa:

Otra modalidad clave para trabajar con los niños consiste en leer en silencio. “Desde muy pequeños, a ellos les gusta explorar los libros, pasar las páginas, detenerse en las imágenes, etcétera. Se trata de una actividad individual que debe tener lugar en las aulas” (Pérez & Roa, 2010, p. 41). Esta lectura silenciosa permite el espacio para que los niños se deleiten y gocen de la lectura, sin nada a cambio, sin preguntas de evaluación, ni comentarios que indaguen acerca de la comprensión de lo leído. En las prácticas llevadas a cabo en cuanto a esta modalidad se evidenció un espacio de deleite por parte de los niños a la hora de leer.

Ha de quedar claro que esta modalidad es una actividad permanente realizada cada quince días. Al comienzo se crearon unas reglas y, aunque quedaron claras, su seguimiento generó reflexión constante en los niños, entablando diálogos después de cada lectura silenciosa acerca de ¿Les parece mejor estar levantados de su puesto o estar sentados?, ¿Qué pasaría si Harry está leyendo un cuento y la profesora se lo quita a la fuerza porque también quiere leerlo?, ¿Qué le dirían a la profesora en este caso? En la lectura silenciosa “va emergiendo el gusto por los libros, el interés por dominar la convencionalidad de la lectura, aparece el deseo de compartir con el compañerito o compañerita o con la docente, su vivencia como lector” (Pérez y Roa, 2010, p.41).

En esta modalidad la profesora dejaba los libros sobre algunos puestos de los niños o en el suelo y se explicaba las normas que debían estar implícitas en este espacio:

- a. Buen trato a los libros.
- b. No ponerse de pie.
- c. No gritar.
- d. Leer en un tono de voz bajo.
- e. Pasar las páginas del libro suavemente.

- f. Seguir las letras con el dedo índice.
- g. Leer autor y título del cuento.
- h. Cuando se termine un libro de leer se puede intercambiar con otro libro.

Estas reglas fueron construidas junto con los niños en las primeras sesiones de clase, en las que se llevó a cabo esta modalidad de lectura silenciosa. Luego de dejar claras las reglas que regían en este espacio, los niños pasaban y escogían el libro que querían leer y se ubicaban en sus puestos para realizar la exploración de la lectura.



Imagen 017. Lectura Silenciosa.

A continuación se presenta un fragmento que corresponde a la indicación que la profesora dio para comenzar a leer en silencio.

Video: Indicación lectura silenciosa. Jardín B.

Profesora: En este momento lo que vamos a hacer es que cada uno va a mirar los cuentos que hay sobre el suelo. Va a leer el título, va a leer el autor, va a mirar la imagen del cuento y cada uno va a pensar muy bien cuál es el cuento que quiere leer ya sea a su compañero o simplemente en su puesto. Entonces van a pensar muy bien que cuentos quieren leer.



Imagen 018. Lectura Silenciosa.

En esta imagen se observa a los niños escogiendo el cuento que deseaban leer.

Como se dijo anteriormente, al comienzo ellos leían en silencio y poco a poco empezaron a leerle al compañero de al lado el cuento que habían escogido. Ese es el caso de Danna y Mariana que están haciendo la lectura del cuento “Buenas noches gorila” de Peggy Rathmann.

Video: Lectura Silenciosa. Jardín B.

Danna: Acá no hay letras, con el dibujo dime qué están haciendo. (Mostrando la imagen a Mariana)

Mariana: ¿Durmiendo en la casa?

Danna: ¿Y el policía qué está haciendo?

Mariana: Hee, se está quitando los zapatos porque se va a dormir.

*Danna: (Pasa la hoja del cuento y ahora va a leer) ¡Se durmieron en el piso, en la cama!
(Mariana interrumpe su lectura)*

Mariana: Danna, no estás siguiendo las letras con el dedo.

Danna: ¡En la cama y otra vez en la cama! (Lee siguiendo las letras con el dedo)



Imagen 019. Lectura Silenciosa. Jardín B.

Se considero importante que los niños tuvieran claras las normas que regían este espacio, pues, éstas permitieron la regulación en cada situación comunicativa que se presentaba, en este caso de lectura.

Este es un fragmento que permite evidenciar el conocimiento que tienen los niños sobre algunas reglas en este espacio:

Video lectura silenciosa 005. Jardín B.

Profesora: yo quiero que alguno de ustedes me diga cuáles son las reglas que debemos cumplir en el momento en que estamos leyendo, dínos valentina.

Valentina: darle los libros al compañero.

Profesora: ¿pero qué libros hay que darle?

Valentina: Los que el amigo le dice.

Profesora: Los que quiere leer el amigo. Qué otra regla hay que cumplir en el momento de la lectura. Dínos Sebastián (Sebastián levanto la mano, la profesora le da la palabra)

Sebastián: Leer

Profesora: Hay que leer, pero ¿Cómo debe estar la posición de nuestro cuerpo? Dínos Simón.

Simón: Sentados y leyendo la páginas bien.

Profesora: ¿Qué otra regla hay que cumplir en el momento de la lectura? Luna.

Luna: Hacer silencio.

Profesora: Hacer silencio... ¿Qué otra Danna?

Danna: Hee...portarse bien.

Profesora: ¿Qué es portarnos bien?

Danna: Ósea no jugar cuando estamos haciendo lectura.

Profesora: ¿Y de qué otra regla nos acordamos en este espacio?, ¿Cómo hay que utilizar los libros? Dime Sebastián.

Sebastián: Pasito sin arrancar las hojas.

Profesora: Qué otra Arturo.

Arturo: Suave y no dañar las páginas.

Sebastián: No yo ya lo dije y no dañar las páginas.

De esta manera se evidencia el conocimiento que tenían los niños acerca de las reglas que regían en este espacio, situación importante de destacar pues así ellos mismos regulan el comportamiento y como los objetivos del espacio, en este caso, leer a sí mismos o a los compañeros siempre teniendo presente unos requisitos para el buen ambiente de la lectura, llevando a cabo también el desarrollo de competencias ciudadanas importantes para la formación del ser humano.

8.2.3 Lectura preparada:

Corresponde a una actividad independiente que se realiza, en este caso, al comienzo del año. Esta actividad es de gran importancia puesto que permite que los niños preparen su

lectura en casa, y en algunos momentos en el salón de clase, para luego leerlo frente a todos, permitiendo así generar mayor fluidez a la hora de leer. De igual forma, ésta permite a los niños reconocer que su voz tiene un lugar y que leer frente a un auditorio se enlaza con la buena preparación, por lo tanto, se deben generar condiciones para que su lectura sea respetada y valorada. De otro lado, se empieza a culturizar al auditorio en cuanto a la escucha activa que se debe propiciar.

Esta modalidad permitió realizar una actividad meta-verbal que consistió en grabar toda la sesión de lectura preparada, con el fin de, posteriormente, ver este video y reflexionar acerca de lo visto en él, para así poder generar reglas para este espacio de lectura, éstas giraron en torno al comportamiento y maneras de leer de cada uno. En la práctica que se llevó a cabo en el colegio Cambridge los niños realizaron esta modalidad de lectura a mediados de marzo, poco después de haber iniciado el año escolar. Cabe resaltar que no habían tenido la posibilidad de leer ante un auditorio, así que en sus actitudes se observó timidez al saber que había un público que los estaba escuchando.

En esta sesión se leyó “Mi papá es mágico” de Celso Román, por medio de diapositivas. Luego la profesora preguntó a los niños cómo estuvo la lectura y los guio hacia unos parámetros que se debieron tener en cuenta a la hora de leer.

Al haber visto el video y reflexionado sobre éste, se realizó un dialogo y la profesora dio indicaciones para que cada uno leyera en voz alta una página del cuento leído anteriormente. Entonces, cada niño eligió la página que deseaba leer y de esta manera se preparó en casa la lectura de la página que se había escogido.

Los parámetros que se debieron tener en cuenta para la lectura fueron los siguientes:

- a. Leer el título y el autor del cuento.
- b. Seguir las letras con el dedo.
- c. Mirar la página del libro al leer.
- d. Tener un tono de voz adecuado.
- e. Leer despacio y vocalizando en cada palabra.
- f. Si no se está leyendo, escuchar activamente al lector.

Algunos de estos componentes surgieron de acuerdo a comentarios por parte de los niños al observar la lectura de sus compañeros.

En el momento de la lectura preparada los niños estaban ubicados en mesa redonda y el lector estaba ubicado en el puesto de la profesora en frente de todos. La profesora estaba grabando a cada uno y sólo interrumpió para dar el turno de lectura. Si el público se encontraba hablando o realizando una acción diferente los grababa y en la observación del video se realizaba, con los niños, la reflexión pertinente a esa actitud.

El análisis de la lectura preparada permitió evidenciar que el niño reconoce que su voz tiene eco en la sociedad y va surgiendo la necesidad de escribir y leer convencionalmente, así como de compartir la lectura con los demás.



Imagen 020. Lectura Preparada.

Como un parámetro importante a seguir, en el colegio se tenía previsto que antes de leer el cuento los niños, así como la docente, debían especificar el nombre del cuento y el autor, permitiendo tener mayor conocimiento acerca de la obra que se estaba leyendo. Muchos niños, por ejemplo, ya sabían que Anthony Browne es el autor de “El libro de los cerdos” y “Cosita linda”, por lo cual en las lecturas pedían cuentos de éste. De esta práctica de lectura se puede decir que es una forma en la cual los niños tienen contacto con la lectura de manera gratuita, sin ser observados de manera evaluativa. Es el espacio por medio del cual leen, ríen y gozan de una lectura que no les pide nada a cambio, sino, solo el placer de disfrutarla.

En lo realizado en el colegio los niños continuamente tenían este espacio de lectura como experiencia en el cual cogían el libro álbum que deseaban leer ese día y realizaban su lectura, la única condición era no levantarse del puesto y esperar el turno del libro que querían leer, por si otra persona lo estaba utilizando. Fue satisfactorio encontrar resultados que evidenciaron una práctica de lectura de goce y placer por parte de los niños, quienes preguntaban el día que se llevaría a cabo la lectura de cuentos.

Es importante también destacar que muchos niños, luego de las vacaciones de mitad de año, preferían leer un cuento que estar jugando con sus rompecabezas, en algunas ocasiones. También se observó que algunos niños pedían cuentos en la hora de su descanso y se sentaban a leer, luego los dejaban en su lugar y se iban al parque con sus compañeros.

8.3 Situaciones didáctica encaminadas hacia la escritura en la educación inicial

La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. [...] tanto la respuesta negativa como la positiva se

apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a lengua escrita comienza el día y la hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprende a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esta pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de enseñar). Ambas presuposiciones son falsas. (Ferreiro, E. 2001, p.118).

En este marco, los propósitos de la escuela frente a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje son construir las condiciones para que los niños ingresen a la vida social y académica a través de la participación y el diseño de diversas situaciones encaminadas a reconocer las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales. Se trata de que ellos reconozcan y accedan al patrimonio cultural de los textos. En este sentido, es fundamental diseñar situaciones cotidianas en las que se encuentre presente la cultura escrita permitiendo explorar el inigualable mundo del lenguaje.

La cultura escrita son todas aquellas prácticas en las que los textos cumplen una función social. De un lado, encontramos grandes obras literarias, y del otro, se refiere a todos aquellos usos y funciones de los diversos textos que circulan en la sociedad.

Al respecto Pérez y Roa (2010) definen cultura escrita así:

Por cultura escrita nos referimos al cúmulo de textos generados por la humanidad, así como a los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en las historia de las culturas, que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos (p.27).

Elenfoque de trabajo didáctico y formativo sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje se orienta a construir condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita y

participen de diversas prácticas sociales y académicas en que se utiliza el lenguaje escrito. Los niños inician su aprendizaje del sistema escrito en los más variados contextos, en este sentido, se generaron espacios en los cuales los niños experimentaron sobre las diversas marcas escritas en un ambiente con diversas prácticas de lenguaje, en el cual escribieron, leyeron, dialogaron y observaron a los adultos haciendo uso de estas prácticas. Se trató de dar a los niños las condiciones necesarias de aprendizaje del lenguaje escrito, llevándolos a una connotación mucho más allá de la escritura como fonetización y decodificación.

En este apartado es importante aclarar el enfoque desde el cual se configuró la perspectiva de exploración del sistema escrito convencional. De un lado, esta exploración se trabajó con base en una perspectiva *constructivista* altamente influenciada por los trabajos de Piaget. A partir de este enfoque se dio paso a la comprensión de los procesos cognitivos que elaboran los niños en la adquisición del sistema escrito, lográndose a partir de la construcción y reconstrucción de ideas previas e hipótesis elaborados por él, y del otro, se generan espacios para que él comprenda la escritura en su función de producción de textos, teniendo en cuenta los intereses que se persiguen y la intención de la escritura.

“La escritura posee una doble naturaleza: como sistema de notación y como medio de comunicación” (Diez, 2004, p. 23). Como sistema de notación nos referimos al conocimiento y uso formal de la escritura. Como medio de comunicación nos referimos a sus propiedades instrumentales, es decir, qué sirve para escribir recetas, cartas, entre otros. El lenguaje escrito ha de adquirirse en la reflexión de esta doble naturaleza de la escritura, permitiendo a los niños entrar en contacto con diverso material impreso, y así construir no solo sus ideas personales del sistema escrito, sino también sobre la estructura del lenguaje escrito.

Esta experiencia intenta desarrollar en los niños prácticas de lenguaje (oralidad, lectura, literatura y escritura) a través de diversas estrategias metodológicas que nos permitieron generar nuevos espacios y escenarios de reflexión didáctica y pedagógica. En este marco, los propósitos de esta experiencia están encaminados hacia la formación y desempeño de los niños en su vida tanto académica como social, permitiéndoles concebir la escritura como una práctica de socialización.

A partir de esto, se plantearon diversas situaciones de reflexión según la situación discursiva, en este caso, en función del destinatario, ¿cómo lo escribo?, ¿cuál es la función de esta escritura? Es importante que la institución educativa trabaje bajo los parámetros de construcción de los conocimientos que necesitan los niños, con el fin de logren comprender y hacer uso del sistema escrito convencional en relación con la situación comunicativa en la que se está inmerso. Se trata de que comprendan, por un lado, las funciones sociales de la escritura y participen en ellas y, por el otro, construyan y ajusten sus hipótesis con base en el diálogo con sus pares.

En las propuestas didácticas implementadas, el trabajo sobre la enseñanza del lenguaje escrito se configura a partir de situaciones en las que los niños construyen conocimientos a través de diversas discusiones con sus pares y la docente, ello ubica el trabajo colaborativo en un lugar fundamental, pues, permite que él construya conocimientos e hipótesis sobre el sistema escrito convencional y las funciones de éste en la vida social. A partir de este tipo de situaciones se comparte, discute y analiza la construcción de textos llevando a la configuración de diversos tipos de interacciones.

En este marco, se plantean tres modalidades de escritura: colectiva, en pareja e individual. Las dos primeras privilegian el trabajo colaborativo permitiendo hacer evidente

las difíciles decisiones que debe tomar un escritor al encontrarse escribiendo un texto. Así mismo, la escritura en parejas refuerza esa toma de conciencia previa sobre la complejidad de la producción escrita de un texto. A partir de esta escritura colectiva y en pareja se da paso a la reflexión y análisis de la escritura individual.

Ahora bien, uno de los propósitos fundamentales de esta experiencia consistió en formalizar los aprendizajes y acercamientos que los niños han tenido con la cultura escrita. En esa medida, se reconocen e identifican estos acercamientos previos permitiéndonos proponer espacios de reflexión sobre el lenguaje. Así mismo, se diseñaron situaciones para que los niños aprendieran e hicieran uso de la escritura pensando sobre ésta, pues, a partir de sus propias escrituras y de los demás, reflexionaron sobre el sistema escrito convencional en función de los desequilibrios que se generan en las dinámicas de escritura (colectiva, grupal e individual). Se trata de una doble connotación, por un lado, propiciar espacios de formalización del lenguaje escrito y, por el otro, reflexionar en torno a los usos y funciones del sistema.

Es importante señalar el papel fundamental que desempeñaron las preguntas y comentarios que realizaron las docentes en cada una de las actividades, secuencias didácticas y proyectos propuestos durante esta experiencia. En un primer momento, las docentes se dirigieron hacia los niños descubriendo las hipótesis de reflexión del sistema escrito convencional en que cada uno se encontraba, a partir de allí diseñaron y replantearon las intervenciones más adecuadas y retadoras que apoyaran el proceso escritural. En efecto, pensar en las intervenciones más acertadas para lograr que los niños avancen conlleva constatación de reflexión acerca de las situaciones didácticas y pedagógicas que se diseñan, así como la comprensión de las hipótesis que se generan alrededor del funcionamiento del sistema escrito.

Justamente, la prioridad es que los niños se descubran productores de textos y de ideas permitiendo abrir situaciones en las cuales ellos escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema, además de esto, que escriban en el marco de variedad de situaciones en función de diversos propósitos comunicativos. Para ello, se plantean una serie de procesos que se trabajan de forma integral en las prácticas de lenguaje diseñadas e implementadas.

Es importante que los niños logren reconocer situaciones y prácticas de lenguaje (cotidianas, familiares, institucionales), en las que se usa la escritura. A partir de ello, se construyen hipótesis acerca del funcionamiento del sistema escrito con el fin de verbalizarlas, reflexionar sobre ellas y cotejarlas con los demás. Con base en estos procesos los niños producen textos orales, tanto individuales como colectivos, reflexionando sobre la función de la escritura. Así mismo, producen pequeños textos escritos situados en la diversidad textual: descriptivos, narrativos, argumentativos, dialogales, entre otros.

Ciertamente, en la experiencia los niños se forman como productores de textos que participan en la vida ciudadana sin dominar la convencionalidad del código escrito. Ello permite, como se señaló anteriormente, dictar los textos y transcribirlos con ayuda de la docente y demás fuentes de información a disposición. En esta dirección, en el aula empiezan a cobrar sentido las producciones escritas de los niños (orales y/o escritas) permitiéndoles expresar sus argumentos a partir de la comprensión y uso del sistema escrito convencional.

8.3.1. Construcción del referente estable de escritura: nombre propio

El enfoque parte del aprendizaje de la escritura como una reconstrucción del lenguaje escrito a partir de ideas previas e hipótesis elaboradas por los niños. A partir de esta connotación son fundamentales los espacios de interacción que se propicien junto con los demás niños y el docente.

Entender el lenguaje escrito va más allá de la utilización de unas letras, pues, conlleva plantear actividades en función de alguna finalidad. Bajo esta perspectiva, el lenguaje escrito tiene lugar en contextos en los que la gente escribe y produce discursos en función de las formas lingüísticas, ello implica concebir el lenguaje escrito como aquella producción de textos en la que se tienen en cuenta el contenido e intereses de la información que se transmite. En esta medida, el contacto con diverso material impreso permite a los niños, por un lado, construir ideas e hipótesis acerca del funcionamiento del sistema escrito y, por el otro, construir ideas acerca de la estructura del lenguaje escrito.

En este sentido, es importante que el docente propicie espacios de reflexión en los cuales los niños puedan verbalizar, dialogar, discutir y reflexionar entorno a sus ideas previas y construcción de nuevas hipótesis en función de la comprensión del sistema escrito, lográndolo a partir de la enseñanza intencional y explícita en el campo del lenguaje.

La función del docente consiste en conducir a los niños en su proceso de experimentación, reflexión y de solución de conflictos a los largo del proceso de alfabetización. En este marco, el docente planifica y propicia espacios de interacción mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. En definitiva, busca propiciar espacios de investigación, discusión y reflexión.

Siguiendo a Diez (2004): “En definitiva, el profesor, en su papel de guía de la discusión entre los alumnos, ha de contar con una adecuada formación pedagógica que le ayude a desempeñar este nuevo aspecto de su rol docente” (p.35). Fundamentalmente, se

trata de crear un clima de participación y confianza en el cual el docente busca que los niños puedan producir nuevos argumentos y justificaciones según la situación y problemática sobre la cual se encuentren reflexionando.

Desde esta perspectiva y para esta finalidad, son numerosas las situaciones en las que los nombres se leen y se escriben, para ello las docentes destinan un tiempo específico para planificar, junto con los niños, actividades de rutina. Es indispensable utilizar el nombre propio en distintos contextos de lectura y escritura que respondan a diferentes propósitos.

La construcción del referente estable de escritura permite brindar valiosas oportunidades para comprender el sistema de escritura. Con base en esta discusión, los nombres se vuelven estables y sirven como referentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras. No obstante, es necesario propiciar espacios de interacción con los textos, entre quienes los interpretan y producen, con el fin de garantizar la construcción del sistema de escritura alfabético.

En estos primeros años de escolaridad existe un marcado interés de las docentes por destinar un tiempo específico para que el niño aprendan a escribir su nombre y puedan usarlo junto con el de sus compañeros como referentes estables de escritura, dándole así la posibilidad de confrontar y producir nuevas escrituras. En este caso, se diseñan actividades para localizar entre un conjunto de carteles el nombre propio o de un compañero, tomar asistencia, jugar a encontrar el nombre del compañero, firmar notas y/o formatos de préstamo de libros, identificar los nombres de los compañeros que cumplen en el mes, entre otras. En todas estas situaciones aparecen los nombres propios y nombres de objetos en distintos contextos y diversas situaciones desarrolladas. En este caso, el trabajo didáctico

sobre el nombre propio se utiliza en distintos escenarios de lectura y escritura respondiendo a diferentes propósitos brindando valiosas oportunidades para reflexionar sobre el conocimiento del sistema escrito.

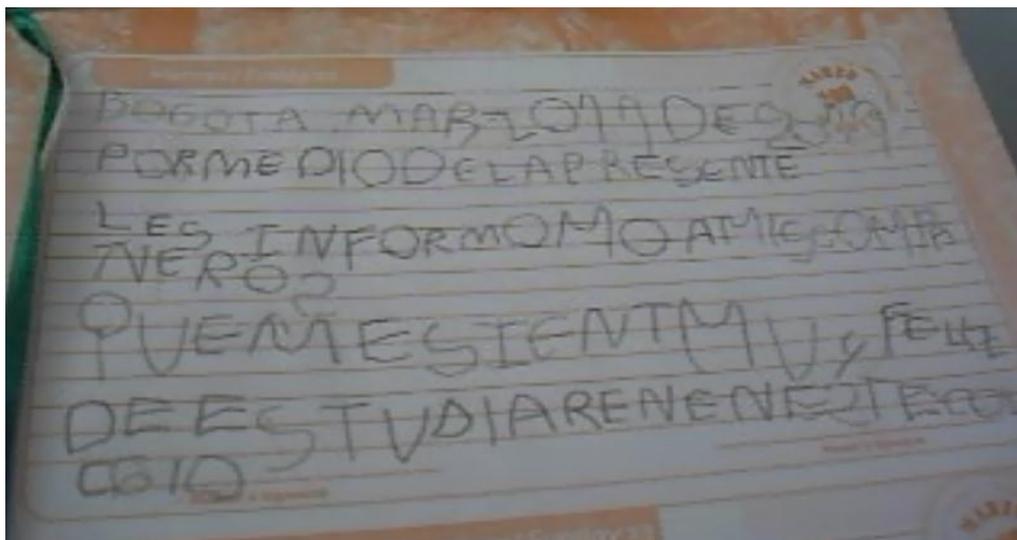


Imagen 021. Escritura en la agenda.

De este modo el niño logra reconocer el valor formativo de estas prácticas a través de numerosas situaciones de intercambio, discusión, análisis y reflexión. A partir de esto los nombres se vuelven estables y sirven como fuente de información y discusión para interpretar y usar en la producción de nuevas escrituras. Así mismo, el trabajo sobre el nombre propio es fundamental, pues, se trata de la primera unidad de sentido estable que el niño reconoce, que es importante para él, al tiempo que aprende que la misma palabra se escribe siempre igual y encuentra diferencias entre aquellas palabras que se escriben diferente, entre otros aspectos que configuran el código escrito.

A continuación se presentan actividades en función de la consolidación en la exploración del nombre propio.

8.3.1.1. Escritura del nombre propio: marcando el cuaderno

El enfoque didáctico está presente en la medida que se escribe para algo y para alguien. Las docentes proponen este trabajo de marcar el cuaderno como un escenario de conceptualización y problematización por medio del cual los niños escriben bajo los parámetros de un primer acercamiento a la escritura. A partir de esta actividad las docentes pretenden conocer la hipótesis sobre el sistema escrito en la que se encuentran los niños.

La docente ubica a los niños en sus escritorios de trabajo, posteriormente, entrega a cada uno el cuaderno pidiéndoles escribir su nombre y realizar un dibujo de ellos.

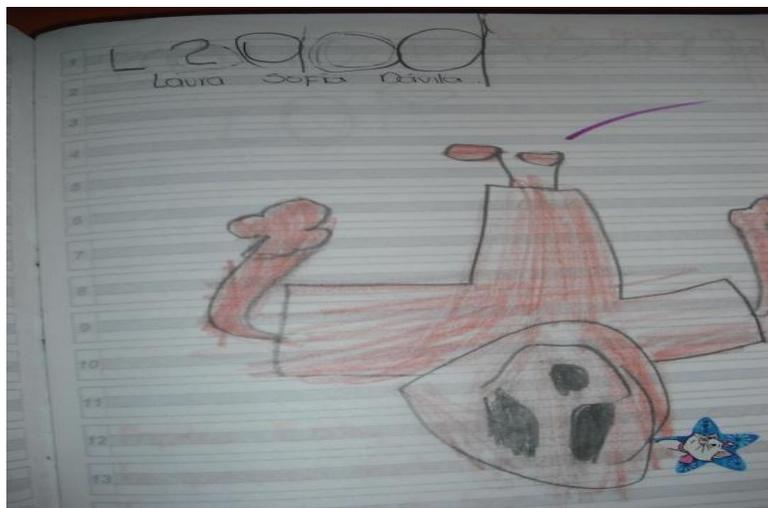


Imagen 022. Escritura del nombre propio.

En la imagen se presenta la primera escritura de Laura Sofía Dávila en la cual se hace evidente la hipótesis de escritura en que se encuentra.

A continuación se presenta un lapso de transcripción:

Video: Escritura Del Nombre Propio Marcando El Cuaderno Febrero 8.

(Laura Sofía ha escrito solamente las dos iniciales de su nombre correspondientes a las letras L y S).

Docente: Sofí me puedes leer lo que has escrito.

Sofía: no sé qué dice ahí.

Docente: qué estabas escribiendo.

Sofía: mi nombre pero no puedo.

Docente: cómo crees tú qué se escribe tu nombre.

Sofía: me faltan unas letras.

En este lapso de transcripción se hace evidente la cantidad mínima que necesitan los niños para que sus escrituras “digan o representen algo”. Del mismo modo, se atribuye datos cuantitativos y cualitativos a la escritura del nombre, es decir, distinción de grafías dentro de la escritura así como un requerimiento de cantidad mínima de grafías.

Veamos un lapso del registro de escrituras de notas llevado por la docente.

Registro De Notas: Febrero 9

En otro momento, Juan Camilo Gómez manifestaba no saber escribir y por ende no poder escribir su nombre, sin embargo, la docente le insistía que no importaba pues en el salón de clases todos nos encontrábamos aprendiendo a escribir. Él al ver la insistencia de la docente decide sentarse nuevamente en su puesto y pensar en cómo escribir su nombre, de repente, le pide a la docente ayudarlo a buscar su chaqueta del uniforme, al encontrar la chaqueta Juan Camilo Gómez se va para su puesto de trabajo y busca el lugar donde

ésta se encuentra marcada y le dice a la docente: estoy buscando donde está escrito mi nombre porque mi mamá siempre me escribe mi nombre en todas mis cosas.

En este caso, se hacen evidentes diversos acercamientos que tienen los niños antes de ingresar a la escuela, permitiéndoles verbalizar y contrastar sus hipótesis en función de la apropiación del sistema escrito convencional.

Para la realización de esta actividad se privilegió la escritura individual, pues, nos interesaba conocer la hipótesis de escritura en la que se encontraba cada niño, propiciando un espacio de diálogo por medio del cual cada uno pudieran verbalizar sus reflexiones en torno al sistema escrito. De este modo, se obtuvo un texto producido por el niño correspondiente a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema escrito.

8.3.1.2. Escritura del nombre propio en el tablero

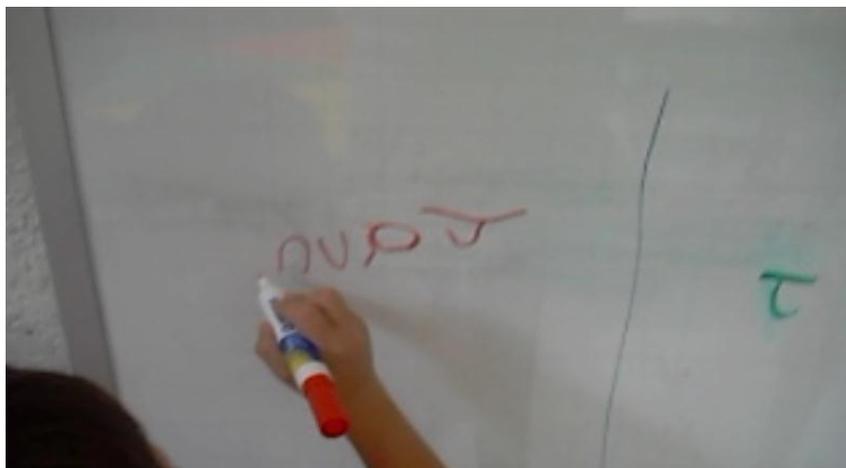


Imagen 023. Escritura del nombre propio en el tablero.

La docente destina un tiempo muy valioso para que los niños puedan construir el referente estable de escritura. A partir de ello, el niño delibera, juntos con sus compañero, respecto al funcionamiento del sistema escrito. Al situar a los niños en una práctica social, comunicativa y discursiva la docente propone situaciones que los reten suficientemente con el fin de que avancen en la problematización y construcción del sistema escrito convencional. En este sentido, se abren espacios de escritura colectiva o en pequeños grupos dialogando y reflexionando sobre el sistema escrito.

En el salón de clases se encuentran varios niños cuyos nombres inician por la misma letra, debido a ello, la docente decide pasar por grupos a estos niños a escribir su nombre en el tablero.

A continuación se presenta un lapso de transcripción que permite evidenciar el desarrollo de la actividad.

Video: Escritura Del Nombre Propio Marzo 2: Reflexión sobre el sistema escrito convencional 001.

Docente: bueno, entonces cada uno de ustedes Juanita, Joseph, Jerónimo, Johan, Juan Camilo Acevedo y Juan Manuel van a escribir su nombre en el tablero... cada uno va a escribir su nombre.

(Cada niño inicia a escribir su nombre en el tablero).

Video: Escritura Del Nombre Propio Marzo 2: Reflexión sobre el sistema escrito convencional 002.

Docente: tu Juan Camilo

Juan Camilo Acevedo: la J

Docente: léeme qué escribiste.

Juan Camilo Acevedo: Juan Camilo Acevedo Ortega (lee su nombre pasando el dedo por la letras escritas en el tablero, estas letras son: J N en sentido inverso, o a c A u).

Docente: (repite lo que el niño ha escrito) Juan Camilo Acevedo Ortega.

Tu Johan

Johan: (lee la escritura de su nombre – Johan).

Docente: ¿solo escribiste Johan?

Johan: mjum,

Este tipo de actividades se realiza con el fin de promover el análisis del por qué el nombre de Juan Camilo, Johan, Juanita, Joseph, Jerónimo, Juan Manuel inician con la misma letra. O qué tiene de diferente el nombre de Juan Manuel con el Juan Camilo. A partir de estas reflexiones se trabaja sobre el referente estable de escritura dando paso a otras escrituras.

Así mismo, la actividad de escritura en pequeños grupos permitió conocer el proceso de escritura de cada niño, no sólo con base en el producto final, sino proporcionando información sobre sus progresos y dificultades. En este sentido, es fundamental estar muy atento al tipo de registro que se toma de la actividad, pues, esto es lo que permite reconstruir la situación, generándose un proceso de reflexión frente al diseño

de las actividades y a los progresos de los niños. Así, cada día se debe proponer un nuevo reto que genere desequilibrios permanentes en los niños, para lograra así avances en la construcción del sistema de escritura.

8.3.1.3. Escritura del nombre propio: marcando los puestos



Imagen 024. Marcando los cuadernos.

Desde mucho antes de ingresar a la escuela los niños toman el lenguaje escrito como una de sus principales fuentes de reflexión y comprensión ajustando sus hipótesis para comprender el mundo letrado. Por lo anterior, es necesario que los niños produzcan textos desde el primer día de clase sin importar el nivel de exploración del sistema escrito en que se encuentren.

Desde esta perspectiva, el aula es un espacio de trabajo cooperativo y colaborativo por medio del cual se vinculan los intereses, expectativas y emociones de los niños. Con base en estas ideas, las docentes diseñan una serie de situaciones que logren retar e interesar al niño por medio de la escritura colectiva.

Marcar los puestos en los que se ubica cada uno de los niños es una actividad que comúnmente realizan los docentes. En este caso este espacio es retomado para generar condiciones en las que los niños se preguntan por el funcionamiento del sistema escrito convencional, confrontando sus hipótesis y avanzando. De manera concreta esta actividad funciona así:

Para la implementación de esta actividad previamente se realizaron letreros con el nombre de cada uno de los niños, estos carteles fueron pegados en el tablero, al azar, con el fin de que ellos dialogaran, discutieran, reflexionaran y analizaran en función del reconocimiento del nombre propio. Se trató de localizar entre un conjunto de carteles el nombre propio. Tal como se evidencia en la imagen.

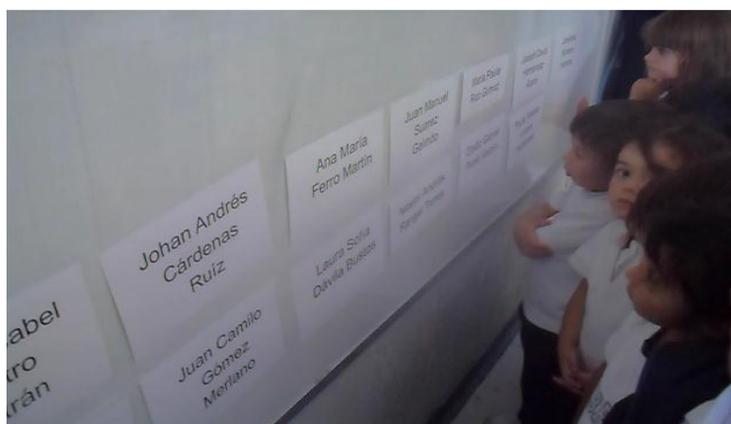


Imagen 025. Nombre propio.

Es importante tener en cuenta, en el desarrollo de esta actividad, generar un espacio alfabetizador, por medio del cual los niños puedan intervenir avanzando en la comprensión de cómo funciona el sistema escrito convencional. Así mismo, estas actividades deben estar mediadas por el lenguaje oral. Es evidente que las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, en este caso, el lenguaje escrito requieren hablar de aquello que se

quiere escribir, que se está escribiendo y que los niños escuchen comentarios de sus escrituras.

Veamos algunos ejemplos de transcripción:

Video: Reconocimiento Del Nombre Propio Febrero 23: SDC12757

(Previamente la docente ha pegado, los carteles con el nombre de cada niño, en el tablero).

Docente: lo que vamos hacer hoy es que cada uno va pasar caminando por enfrente del tablero y vamos a mirar los nombres que están allí. Cada uno va a buscar su nombre y se sienta nuevamente en el puesto con el cartel en la mano.

Video: Reconocimiento Del Nombre Propio Febrero 23: SDC12758

(Cada niño escoge un cartel con su nombre y se sienta).

Juan Camilo Acevedo: este el mío porque tiene J (despegando el nombre Joseph David).

Ana María: este el mío porque tiene la A.

María Isabel: este es el mío porque tiene la esta, esta profe.

Docente: cuál es esa letra.

María Isabel: no sé.

María Alejandra: profe no veo el mío.

Docente: María Paula Rico ven. (La docente pega en el tablero el cartel del nombre de María Paula y el de María Alejandra). ¿Cuál de estos dos es el de cada una? (Señalando los dos carteles).

María Paula Rico: el que tiene la M, no sé.

Docente: ¿este cartel tiene la letra M?

María Alejandra: sí.

Docente: ¿y este otro tiene la letra M?

María Paula Rico: sí

Docente: entonces tenemos que buscar otra letra que nos ayude a saber en cuál de esos dos carteles está escrito el nombre de cada una.

Niñas: se quedan en silencio mirando el tablero.

Dentro de un grupo de niños de la misma edad unos pueden tener hipótesis respecto a unos indicios escriturales, mientras sus compañeros tienen otras, en esta línea, se propician espacios para que los niños confronten diferentes puntos de vista, pongan en común problemas, informaciones y soluciones. Retomando a Diez (2004): “En definitiva, la interacción entre los alumnos, lejos de afianzar los errores de los participantes, potencia una actitud investigadora, dispuesta a formular y a comprobar hipótesis” (p.68).



Imagen 026. Reconocimiento del nombre propio.

Video: Reconocimiento Del Nombre Propio Febrero 23: SDC12759

Docente: Juan Camilo tu cuál escogiste

Juan Camilo Gómez: este porque tiene la J, señalando la primera letra de su nombre.

Docente: cómo sabes que ahí dice Juan Camilo Gómez Merlano.

Juan Camilo Gómez: porque tiene esta (señalando la letra g de su apellido).

Docente: y esa cuál es.

Juan Camilo Gómez: no sé.

Docente: esa se llama la letra G. Ahora vamos con... Johan muéstrame el tuyo. Ese el tuyo.

Johan: asienta con la cabeza

Docente: cómo sabes que ese es el tuyo

Johan: por que tiene esta letra (señalando la J).

Docente: y cuál es esa letra.

Johan: no sé

Juanita: la j.

(Néstor Andrés interrumpe la conversación pues se encuentra discutiendo con un compañero).

Docente: Néstor qué pasó

Néstor Andrés: ese es mi nombre (señalando el nombre que tiene Joseph en la mano).

Docente: ve y me muestras.

Néstor Andrés: este es el mío porque tiene la N.

Docente: esa es la N de Néstor.

Néstor: sí.

Docente: Joseph tú por qué habías escogido este nombre.

Joseph: no sé

Docente: este es tu nombre (señalando el nombre de Néstor).

Joseph: no

Docente: tu cómo sabes qué ese no es tu nombre.

(Néstor Andrés le entrega a Joseph el cartel que tenía él).

Paula Tatiana: ese tampoco es el nombre de Joseph porque el nombre de él empieza la J.

Docente: y entonces quién tendrá un cartel que el nombre empieza la letra J.

Paula: ese (señalando el cartel que tiene Joseph) empieza por la M.

Este tipo de actividades permite que los niños aprendan a partir de lo que saben, haciendo relaciones, encontrando así nuevos conocimientos que les permiten avanzar en las hipótesis de reflexión sobre el sistema escrito convencional. En este caso, la función del docente consiste en vincular a los niños en prácticas socio-discursivas en las cuales genere las condiciones necesarias de participación.

En otro momento del desarrollo de la actividad la docente pega los carteles con los nombres de aquellos niños que su nombre inicia por la letra J.

Video: Reconocimiento Del Nombre Propio Febrero 23: Reconocimiento Del Nombre Propio 002.

Docente: ¿tú por qué dices que ese el nombre de Jerónimo? (preguntando a Juan Camilo Acevedo).

Juan Camilo Acevedo: no sé.

Docente: pero por algo debes saber, se te parece, las letras...

Juan Camilo Acevedo: parece, parece porque tiene sus letras

Video: Reconocimiento Del Nombre Propio Febrero 23: Reconocimiento Del Nombre Propio 002.

Docente: estos nombres tienen la J (señalando cada uno de los letreros). Entonces como hacemos para saber cuál cartel es el de cada uno.

Johan: este es el mío porque tiene mis letras.

Docente: cuáles son tus letras.

Johan: estas tres (señalando las tres primeras letras de su nombre).

Docente: Juan Camilo busca tu nombre y hasta en frente ¿ese es el tuyo?

Juna Camilo Gómez. Sí

Docente: cómo sabes.

Juna Camilo Gómez: porque tiene la J, la A, la I.

Docente: léeme qué dice ahí

Juan Camilo Gómez: Juan Camilo Gómez (señalando sobre estas tres palabras).

Docente: y abajo qué dice.

Juan Camilo Gómez: mmjm (risa y dice que no).

En estos lapsos de transcripción se hace evidente la enorme variedad de hipótesis, reflexiones y soluciones que generan los niños al encontrarse en una situación de escritura.

Al respecto Vernon (2006) nos menciona lo siguiente:

Variedad de preguntas que los niños se hacen al tratar de comprender cómo funciona el sistema alfabético de escritura y la diversidad de formas de solución que van encontrando. [...] En este sentido, el desarrollo es constructivo, ya que cada periodo se hace posible a partir de los logros del momento precedente. Los conflictos que se dan en cada momento evolutivo entre las mismas teorías que el niño construye y entre éstas y la información ambiental, dan lugar a la búsqueda de nuevos elementos y nuevas relaciones” (p.6).

El proceso de análisis y sistematización nos permitió evidenciar la importancia de la interacción oral como un instrumento imprescindible para que el niño aprenda a enfrentarse por sí mismo a la construcción de sentidos y significados de un texto, permitiéndole no sólo la comprensión sino la producción de los mismos.

Es importante hacer muchas actividades didácticas (como parte de la rutina diaria) que permitan, en primera instancia, identificar el nombre propio y después identificar los nombres de otros, a pesar de que en un principio no les sea posible analizar por qué se escriben así. A partir de dicha identificación, hay que promover que los niños se hagan preguntas semejantes a las que el lector pueda hacer en el ejercicio, y que promueva el análisis: ¿por qué Andrea y Alonso empiezan por la misma letra? ¿Qué tiene de diferente el nombre de Daniel y el de Daniela, o el de María José con el de María del Carmen? ¿Qué dice en la parte que es igual en ambos nombres? (Vernon, 2006, p.7).

Como puede verse, el trabajo sobre el nombre propio es constante, a partir de éste se generan las condiciones para que los niños reflexionen y avancen en las comprensiones de cómo funciona el sistema escrito, para lo cual las comparaciones que hace con los nombres de sus compañeros y las intervenciones de la docente son fundamentales.

8.3.1.4. Escritura del nombre propio por Medio de tiras

Para avanzar a través de los niveles de reflexión sobre el sistema escrito que genera los niños es necesario que las situaciones didácticas propicien un espacio de producción e interpretación de textos. Desde los grados de jardín las docentes trabajan la construcción del referente estable de escritura a través del nombre propio produciendo y organizando ideas que fundamentan el trabajo pedagógico y didáctico. Esto indica la vinculación de los niños como sujetos productores de sus conocimientos, reflexionando sobre el mismo. Este tipo de actividad busca la reflexión y análisis en torno al sistema escrito convencional con base en el reconocimiento del nombre propio, potenciando el aprendizaje colaborativo.

De manera concreta la actividad funciona de la siguiente manera:

La docente previamente ha realizado una lista con los nombres de los niños, incluyendo el número que corresponde en la lista del grado. Seguidamente, recorta cada uno de los nombres y lo pega en el tablero en diferente orden explicando a los niños que cada uno debe tomar la tira en la cual se encuentra escrito su nombre. De este modo, cada niño pasa al tablero, toma una tira de papel y nuevamente vuelve a su puesto de trabajo.

En este tipo de actividades se privilegia el trabajo y reconocimiento del nombre de forma individual, pues, se abre un espacio de intervención entre la docente y cada uno de los niños con el fin de reflexionar en torno al funcionamiento del sistema escrito.

Veamos un lapso del registro de escrituras de notas llevado por la docente.

Registro De Notas: Febrero 16

(María Alejandra escoge la tira de papel la cual contiene su nombre),

María Alejandra: este no es mi nombre profe.

Docente: entonces por qué lo escogiste.

María Alejandra: porque se parece al mío pero esa S no es de mi nombre.

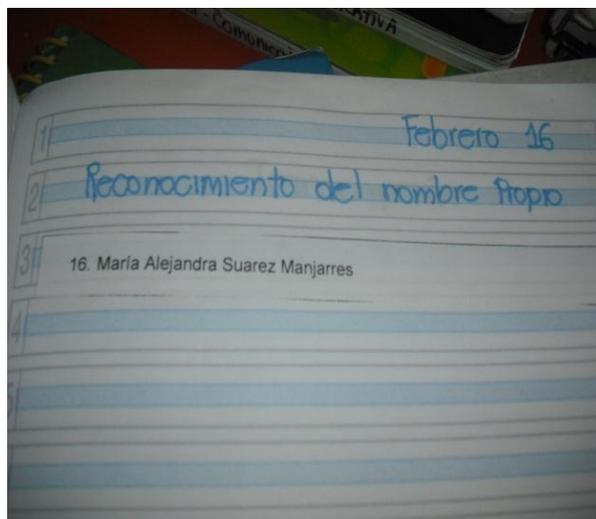


Imagen 027. Nombre propio.

En esta medida, se hace necesario facilitar interacciones con el lenguaje escrito, planteando la escritura desde su complejidad. La actividad permite que los niños reflexionen en torno a sus ideas e hipótesis y las contrasten con sus compañeros en función del reconocimiento del nombre propio.

Así mismo, la interacción oral en este tipo de actividades es eje fundamental, pues, se propician espacios para interactuar y verbalizar en función de la problematización del sistema escrito convencional, ya que, la escritura conlleva procesos sociales, cognitivos y afectivos inseparables unos de otros.

8.3.1.5. Escritura del nombre propio: asistencia

Los niños comprenden el sistema escrito convencional pensando y participando. Se trata, fundamentalmente, de identificar el nombre propio y después identificar los nombres de los demás. Desde este enfoque el conocimiento que el niño posee es lo que le permite hacer relaciones y problematizar el funcionamiento del sistema escrito convencional.

La actividad de toma de asistencia funciona del siguiente modo:

La docente realiza una lista del salón la cual contiene los siguientes datos: nombre de cada niño, día del calendario. Con base en estos datos los niños identifican su nombre, y el de sus compañeros, y lo marcan según el día de la semana y del calendario que corresponda. No obstante, en el desarrollo de las actividades a los niños se les dificultaba seguir la linealidad en relación a la escritura del nombre y el día en que debían marcar asistencia. Al realizar los primeros avances de la sistematización se decidió cambiar el formato en el cual se registraba la asistencia diaria, para ello se incluyó un nuevo formato el cuál solamente se incluía: el nombre de cada niño y el día de la semana, tal como se evidencia en la imagen.

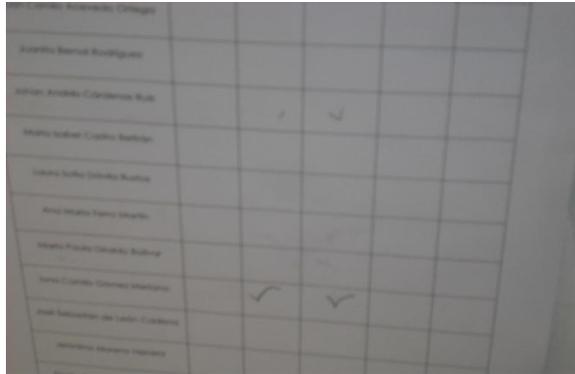


Imagen 028. Asistencia.

Del mismo modo, se trabajó la toma de asistencia en tiras de papel con dos finalidades. Por un lado, se continuaba trabajando y reflexionando en torno al referente estable de escritura, y por el otro se trabajaba la linealidad y espacialidad en las escrituras de los niños.

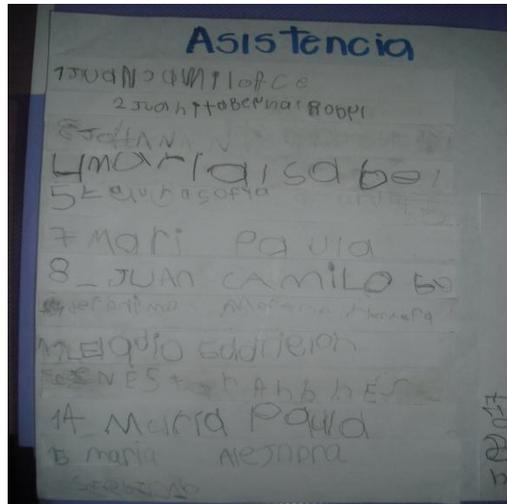


Imagen 029. Asistencia.

Al encontrarnos trabajando sobre la toma de asistencia, se decidió realizar un directorio telefónico el cual vinculó a los niños desde dos apartados. El primero de ellos en relación al trabajo que se venía trabajando sobre el referente estable de escritura: el nombre propio. El segundo de ellos se relacionó con los vínculos afectivos de los niños, pues, al tener este directorio telefónico los niños consultaban el número de algún compañero que estaba ausente en el colegio. En este marco, entre todos dialogaban para encontrar el nombre del compañero y el número de teléfono, y al escribirlo en la agenda para llamarlo al llegar a casa.

482387	
MAIL	5110858
50420010	4044042
Maria Paula Rico Sández	428498
Maria Alejandra	2212360
704777	31508456
PEROTAV	871025A
Laura Zangodwira	4792784
504777	7040084
MARITZA	8600068
VESTOP	875237A

Imagen 030. Asistencia.

En este proceso la interacción oral es un eje fundamental para que el niño se enfrente por sí mismo a la construcción del significado a través de la reflexión y análisis de situaciones didácticas que conlleven a la construcción del sistema escrito convencional.

En esta línea Ferreiro y Teberosky (2001) mencionan lo siguiente: “Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también el aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos” (p.120). Desde esta perspectiva, se trabajan textos en el marco de situaciones reales de uso del lenguaje, con una intención comunicativa, así mismo, se trabaja sobre los elementos del sistema convencional de escritura.

8.3.2. Reconocerse productor de textos

La creación de un ambiente alfabetizador es el propósito fundamental de esta experiencia. Al ingresar a la escuela los niños poseen una serie de concepciones acerca de lo que es escribir, creando hipótesis acerca de los usos y funciones del lenguaje escrito. En esta dirección, en el aula empiezan a cobrar sentido las producciones escritas de los niños, pues, las posibilidades didácticas que se generan a partir de éstas corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema escrito convencional.

Siguiendo a (Camps 1997):

El aprendizaje de la composición escrita no es única y aplicable a cualquier tipo de texto...; aprender a escribir será aprender una diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas... Cada género textual debe ser enseñado de manera específica... Solo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo; no basta con aprender unas formas para saber escribir un determinado tipo de texto (p.29).

A partir de las situaciones de escritura contextualizadas los niños pueden experimentar diversas estrategias de escritura y de reescritura, permitiéndoles analizar y reflexionar en torno a las funcionalidades del sistema escrito en la sociedad. Este tipo de situaciones ponen en acción las prácticas sociales y culturas que conllevan la escritura de un determinado tipo de texto, en este caso, considerando la planificación: para quién se escribe, cuál es la finalidad de esta escritura, qué y cómo escribirlo. Ello conlleva revisar y ajustar la escritura en función de la intencionalidad y propósitos comunicativos de la misma.

En este sentido, es importante pensar en los espacios y escenarios posibles en los cuales los niños escriben, en función de diversidad de prácticas de escritura: personales, institucionales, académicas, entre otras, las cuales les permiten contextualizarse acerca de las características, funciones y estructuras básicas de esas escrituras, permitiendo producir textos orales o escritos según la hipótesis de reflexión del sistema escrito.

A continuación se describen escenarios de propuesto por las docentes del Colegio Cambridge del grado jardín A y jardín B.

8.3.2.1. Reconocerse lector y escritor a través de la escritura de notas

Las docentes del grado jardín A y jardín B organizan el trabajo escolar utilizando una serie de intercambios comunicativos implicando procesos sociales, cognitivos y afectivos, inseparables unos de otros. De este modo, la docente utiliza un objeto de mediación comunicativa cotidiana: *la agenda*, como escenario de exploración del sistema escrito convencional. Esta agenda es el medio por el cual la docente y padres de familia envían mensajes referidos los sucesos del trabajo escolar, en este caso, los niños son transmisores del mensaje. La docente involucra a los niños como sujetos de comunicación haciendo que ellos se sientan productores de textos. La agenda funciona del siguiente modo:

En un primer momento, la docente escribe la nota, dirigida a los padres de familia, en la agenda. En este caso, las docentes preguntan a los niños qué ocurrió al entregar la nota. A partir de esta situación los niños reconocen las acciones y funcionalidades de los textos.

En un segundo momento, los niños son quienes dictan la nota a la docente con el fin de que ella sea quien transcriba el mensaje en el tablero, de este modo, los demás escriben el mensaje en la agenda.

En un tercer momento, los niños son quienes escriben según su código de escritura, posteriormente, la docente o padres de familia transcriben el mismo mensaje debajo de las grafías de cada niño, de tal modo que él pueda contrastar las dos formas de escribir. Al enviar la agenda a casa o al colegio, los niños leen el contenido del mensaje, llevandos a que comprendan el funcionamiento de las notas.



Imagen 031. Lectura de notas en la agenda.

8.3.2.2. Escritura de tarjetas de cumpleaños

Desde los primeros grados de educación reconocerse como productor de textos implica concebir la escritura como producción de ideas sin el prerrequisito de dominar el sistema escrito convencional. A partir de ello, la docente plantea situaciones y prácticas de

lenguaje en las cuales se usa la escritura en situaciones cotidianas, institucionales y familiares. Con base en ello, se producen textos orales, colectivamente, situados en prácticas comunicativas, en este caso, la realización de tarjetas de cumpleaños.



Imagen 032. Escritura tarjeta de cumpleaños.

Este es un espacio de reflexión en el cual se vincula afectivamente a los niños produciendo un tipo de texto que es escrito con otros y leído por otros. En este marco de ideas, se generan espacios para que los niños ingresen a la cultura escrita desde la educación inicial.

8.3.2.3. Fecha

El diseño de prácticas cotidianas potencia la construcción del sistema escrito convencional, para ello es necesario que el niño produzca textos completos en circunstancias claras de comunicación. En estos contextos se brindan oportunidades para comprender el funcionamiento del sistema de escritura y llegar a escribir alfabéticamente. Desde esta perspectiva el niño aprende a escribir pensando, reflexionando y verbalizando sobre el funcionamiento del sistema escrito.

En la implementación de este tipo de situaciones, el niño produce textos que él mismo elabora oral y grupalmente. Por ejemplo, la rutina de escritura de la fecha diaria.

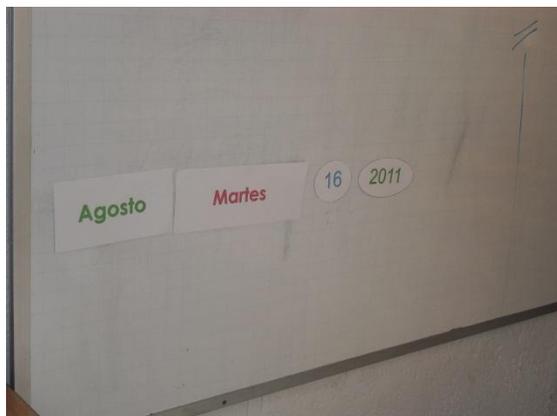


Imagen 033. Escritura de la fecha.

Las docentes utilizan carteles con los siguientes datos para la escritura de la fecha: mes, día de la semana, día del calendario y año.

La escritura de la fecha cada día está a cargo de un niño, simultáneamente, los demás colaboran buscando y hablando con el niño sobre cómo encontrar los carteles “correctos” para escribir la fecha. En esa medida, las docentes proponen la situación de escritura de la fecha con el fin de que el niño se inserte en las prácticas de lenguaje y reflexionen sobre las mismas, de este modo, avance en la comprensión del sistema escrito.

9. CONCLUSIONES

Durante el proceso de sistematización se generaron transformaciones en el tipo de instrumento que se estaba utilizando. En un primer momento se trabajó en el de planeación, el cual contenía ocho columnas, en las primeras seis se diseñaba la actividad, y las dos siguientes (siete y ocho) se diligenciaban una vez ésta se llevaba a cabo. Sin embargo, surgieron varios cuestionamientos en cuanto a la planeación y reflexión de las actividades, debido a esto, los tutores de la sistematización deciden diseñar nuevos instrumentos que permitieron codificar la práctica según el tipo de actividad.

En efecto, la organización del diseño de las actividades permitió tener en cuenta elementos específicos de las actividades llevadas a cabo.

Los instrumentos de planeación, seguimiento y análisis quedaron compuestos por:

- *Instrumentos para la planeación, el seguimiento y el primer análisis de Actividades Permanentes:* se trata de dos instrumentos. El primero de color verde, tiene como propósito planear la actividad antes de su ejecución. El segundo, de color azul, compara la actividad planeada con la actividad implementada, así se constituye el primer análisis de sistematización.
- *Instrumentos para la planeación, el seguimiento y el primer análisis de Actividades Independientes:* Se trata de tres instrumentos. El primer instrumento, de color verde, tenía como propósito planear la actividad de manera sintética antes de su ejecución. En el segundo instrumento, de color rojo, se registraron las variaciones o eventos que se consideraron relevantes para

analizar. El tercer instrumento, de color azul, compara la actividad planeada con la actividad implementada. A partir de éstos se construyó el primer análisis de sistematización.

Ahora bien, se consideró pertinente enunciar la concepción de lenguaje que permitió diseñar y guiar las diferentes prácticas formativas que se llevaron a cabo en el campo del lenguaje, basado en un contexto, situaciones y destinatarios reales. En cuanto a la lectura, por ejemplo, no se considera necesario llegar a tener experiencias en las cuales se incluya solo la lectura convencional para que los niños se reconozcan como lectores desde temprana edad, por medio de la lectura en voz alta que realiza el otro (docente, padre de familia, un compañero de grado superior, entre otros) ellos pueden acceder e identificar un universo lleno de personajes y un sinfín de historias sin importar la edad que tengan.

La idea de lectura que se llevó a cabo parte del interés de responder a dos grandes propósitos presentados: por un lado enseñar y aprender acerca de la práctica social de ésta, y por otro lado, cumplir con el objetivo de que lo leído tenga sentido para los niños. En consecuencia de lo anterior, la lectura permite ser un proceso significativo que está configurando constantemente al sujeto. La interpretación que se genera tanto cultural, política e ideológicamente, que abarca el acto de leer, no puede entonces resumirse solo a la lectura como una práctica mecánica y técnica-instrumental.

En cuanto al trabajo didáctico en la escritura, ésta se orientó hacia el reconocimiento de ser productores de textos desde temprana edad, generando así situaciones en las cuales se privilegia el contenido del texto, el interés que se transmite en él, la forma en que está

siendo escrito o expresado, la identificación de los diferentes tipos y la intención, así como el para qué y para quién va dirigido.

En este marco, también se tuvieron presentes las diferentes hipótesis de escritura que tenían los niños y se trabajó con base en ellas al producir textos situados en diferentes prácticas comunicativas. En cuanto a los propósitos, éstos estaban orientados al reconocimiento de situaciones de lenguaje de la vida cotidiana, social y académica, así como también estaban dirigidos a la construcción de hipótesis que permitían identificar los aspectos formales de la escritura.

La literatura se abarcó de acuerdo a la exploración del libro álbum, está constituida por el deseo de ofrecer una experiencia en la cual libros y lectores se funden en un diálogo creando deseos y expectativas que conllevan a la libertad de la imaginación y expresión de su ser. Los textos, el título y las imágenes en un libro álbum hacen parte de un todo integrador. El texto conlleva una secuencia, y las ilustraciones complementan los vacíos que deja el texto. La lectura incita a construir un sentido mediante el tejido de la imagen y el texto. De esta manera, se realizaron actividades de lectura silenciosa, en voz alta y lectura preparada, explorando las diversas características y funciones que nos genera la literatura.

En esta misma vía teórica, la oralidad que se manejó fue configurada en diferentes participaciones en situaciones comunicativas como diálogos, entrevistas, exposiciones, conocimiento de las reglas de interacción, entre otras, que permitieron evidenciar un gran avance en el habla de los niños.

Esta construcción de la voz, permitió la participación de los niños en la vida social, reconociéndose como sujetos de derechos y descubriéndose como perteneciente a un grupo, así mismo, a través de los diversos espacios que se abrieron en el salón de clases de evidenciaron los elementos verbales y no verbales que configuran el habla del sujeto de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas en las que está inmerso.

Los niños de grado jardín A y jardín B ingresaron a la institución educativa con algunos aspectos relacionados al conocimiento del lenguaje, que fueron potenciados y reflexionados en el desarrollo de las situaciones didácticas que se presentaron y se sistematizaron:

En cuanto a la escritura, muchos niños se encontraban en la hipótesis de diferenciación entre el dibujo y la representación gráfica, es decir, distinguían entre las características de estos dos componentes. De esta manera, las situaciones didácticas se orientaron hacía el reconocimiento del nombre propio, tomado como referente estable de escritura. Actividades como notas en la agenda, la fecha en el tablero, las cartas de cumpleaños, para pedir permisos, o dictar a la profesora algunas notas que los niños consideraban importantes, esto permitió que el trabajo se consolidara cada vez más generando reflexión y apropiación del sistema escrito, avanzando cada vez más en hipótesis que servían como base para la sistematización del presente trabajo.

En cuanto a la lectura, se evidenció que la mayoría de niños no tenían un acercamiento ni conocimiento del libro álbum. El haber trabajado con esta literatura permitió que los niños se interesaran cada vez más por la lectura, pues la experiencia de leer un libro álbum propone una lectura de la palabra escrita y de imágenes, éstas contienen

un elemento de espacialidad, en la cual el lector se pregunta: ¿Por dónde comenzar? ¿Qué llama la atención? etc., dichos interrogantes constituyen la experiencia que construye el libro álbum.

Así, actividades como lectura silenciosa (en la cual el niño lee sin ser evaluado), lectura en voz alta (por parte de los niños o docentes) y la lectura preparada permitieron vislumbrar en más detalle la eficacia de plantear la lectura desde este tipo de literatura, por medio de la cual se generan experiencias encaminadas hacia la fijación de detalles que representan diversas sensaciones para cada lector y a partir de allí se construyen sentidos y significados. “La lectura más fértil es aquella que llena los vacíos que cada libro, cada texto, y cada imagen nos ofrecen. La lectura es un proceso de reconstrucción, de completar vacíos, de llenar silencios” (Díaz, F. 2007, p.113)

En la oralidad se analizó desde principio de año que los niños no tenían en cuenta, en las conversaciones cotidianas, las reglas de interacción (pedir la palabra levantando la mano, escuchar activamente al otro, no repetir lo que se ha dicho, respetar el turno de habla del otro, entre otras), así que se realizaron varias reflexiones con los niños en torno a la utilización de reglas que permitieron regular el habla en algunas situaciones comunicativas llevadas a cabo.

De esta manera, los niños poco a poco se iban apropiando de estas reglas implícitas en el salón de clases y eran conscientes de la importancia de éstas.

Con base en la sistematización llevada a cabo, se reflexionó en torno a la importancia de día a día tener en cuenta que:

-El ser humano es una totalidad y debe desarrollarse como tal, teniendo en cuenta sus ideales, intereses y expectativas frente al aprendizaje.

-Promover espacios para que los niños se reconozcan como productores de textos, exploradores de la lectura.

-La acción pedagógica debe ser continua, teniendo en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los niños para la construcción de aprendizajes.

Así mismo se reflexionó acerca de la importancia del desarrollo del lenguaje en los grados jardín A y jardín B, permitiendo en los diseños de situaciones didácticas propiciar espacios para generar condiciones hacia el ingreso de la vida ciudadana y el funcionamiento de la democracia, pues, las relaciones que se establecen con instituciones estatales y privadas están mediadas por la lectura, la literatura, la escritura y la oralidad.

Por medio del lenguaje el niño se descubre y conoce más sujetos, comienza a entender que sus palabras tienen efectos y que la conquista de esa voz es la vía para el ingreso social y cultural, dando una posición crítica y reflexiva del lenguaje frente a la vida social y política. Nuestra labor se orientó hacia la construcción de la voz, pues es importante aclarar que a través del lenguaje ocurren interacciones y construcciones de vínculos para la vida social. Ahora bien, los niños desarrollaron su lenguaje en la medida que complementaron sus experiencias, haciendo uso de las palabras para simbolizar personas, objetos, movimientos, sentimientos y desarrollaron la capacidad de hablar sobre lo que observan y experimentan, en la medida que interactúan con el entorno.

El lenguaje, es entonces, la vía de ingreso al mundo socio cultural del niño, en el cual la construcción de su voz le ayuda a ser partícipe de la misma, a partir de esto se

fomenta la escucha de sus necesidades, para que ellos vean que su lenguaje adquiere una consecuencia directa en su entorno, y de esta forma puedan utilizarlo en cada situación, teniendo una postura crítica y reflexiva en lo que ven, escuchan y leen.

De otro lado, la sistematización nos permitió evidenciar cinco fundamentaciones importantes con base en la transformación del quehacer docente y el surgimiento de nuevas situaciones didácticas que giraron en torno a la búsqueda de la educación integral y de calidad:

Estas cinco fundamentaciones son:

- Fundamentación Filosófica.
- Fundamentación Socio política.
- Fundamentación Epistemológica.
- Fundamentación Psicológica.
- Fundamentación Pedagógica.

En cuanto a la fundamentación filosófica consideramos al niño como un sujeto activo, pensante, creativo, en gran contacto con su entorno, cuya capacidad de asombro permite la creación de nuevos saberes y el surgimiento de nuevas preguntas para indagar y explorar los aprendizajes.

A partir de la sistematización se evidenció la importancia de una formación integral en la cual se fomente la crítica y la reflexión frente a la realidad social y cultural mediada a través del lenguaje.

En cuanto a la fundamentación socio política se tuvo en cuenta el contexto en el que están inmersos los niños, propiciando situaciones significativas de uso del lenguaje, las cuales se desarrollaron en contextos reales. Del mismo modo, se generaron espacios donde se tuvo en cuenta a los niños para su enseñanza y aprendizaje.

De otro lado, los niños se consideran un ser activo y pensante, por ende, el colegio permitió un espacio hacia la transformación, para que así ellos mismos construyeran saberes y opiniones por medio de los diferentes integrantes de la comunidad educativa, por ejemplo, en este espacio se realizaron entrevistas a miembros de la institución, en este caso, a personal de servicios generales.

En cuanto a la fundamentación epistemológica se prevalece el llegar a acuerdos acerca de las situaciones concretas del aula, su secuencia y organización, así como la coordinación entre diferentes áreas según los objetivos y contenidos curriculares. En el caso del grado jardín A y jardín B se realizaron actividades para implementar en el área de dimensión comunicativa, sin embargo, los saberes que se hacían explícitos en estas clases eran transformados a las demás dimensiones como matemáticas y ciencias integradas en el momento de escribir en el cuaderno, tomar la palabra en distintos escenarios o leer para obtener información de determinado contenido.

En cuanto a la fundamentación psicológica, por un lado, encontramos el concepto de aprendizaje como una actividad constante del ser humano, en este caso, los niños

interactúan con sus pares permitiendo evidenciar los intereses y necesidades en función de la enseñanza y aprendizaje. Por el otro, el docente es aquel que se encuentra comprometido con su ética profesional, basado en principios y valores que se orienten hacia la justicia, la equidad, la democracia y el respeto por la diversidad cultural en el marco del diseño e implementación de diversas prácticas del lenguaje, desde esta perspectiva, el docente es un guía, un mediador del conocimiento en pro de la construcción de nuevos saberes por parte de los niños.

Por otra parte, se hace referencia a la importancia del rol de los niños en cuanto a la toma de decisiones que configuran la enseñanza y aprendizaje en el campo del lenguaje, pues a partir de dicha interacción se privilegia el trabajo cooperativo como fundamento de cada una de los espacios generados en el aula, en este caso, evidenciamos las tres modalidades de escritura las cuales permiten a los niños reflexionar acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional en relación a los aspectos formales y funcionales del lenguaje, lo cual genera obtener un diálogo mediado por interacciones y participaciones de cada uno de los niños.

En cuanto a la fundamentación pedagógica se tiene que ésta da respuesta a los interrogantes acerca de qué vale la pena aprender, cómo se consigue tal aprendizaje y dónde hay que aprender. De esta manera frente a lo observado y analizado en la sistematización surgió lo siguiente:

a. Qué vale la pena aprender:

En este aspecto se tuvieron en cuenta los sujetos que queremos formar, como personas reflexivas con una postura crítica frente a las situaciones que se presentan en la

cotidianidad, individuos que sean exploradores y que construyan sus saberes a partir de la experiencia con el entorno y la interacción que se genera con los demás miembros que lo rodean.

Lo que se pretendía con el diseño de situaciones didácticas en el campo del lenguaje era que en los niños se propiciara el placer de la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura, para que tomara por medio de éstos una actitud reflexiva que le permitiera la comprensión y la producción de textos, así como un gran afecto hacia los libros, la lectura y el empleo de diferentes elementos verbales y no verbales presentes en variedad de situaciones comunicativas.

b. Cómo hay que aprender

En este aspecto, al estudiante lo consideramos como un sujeto activo, crítico y reflexivo, y al cual se le brindaron espacios de exploración y de participación frente a las diferentes decisiones que se dieron en los planteamientos de ciertas situaciones planeadas o emergentes en el aula de clases. La relación que se propició fue en segunda persona, en la cual cada uno aprendió del otro y entre todos construyeron saberes de forma continua y grupal, en la cual el papel del docente queda como una guía y un mediador entre el saber y el estudiante.

De acuerdo a Jaime Sarramona (2000) en su libro “Teoría de la Educación”, tomamos en cuenta:

Objetivos de conocimiento.

- Interiorización: en esta hace parte el leer comprensivamente, el observar hechos y situaciones y el concertar actividades de la vida cotidiana. En el grado jardín A y jardín B se hicieron explícitos estos objetivos, pues se realizaban actividades metaverbales en las cuales se reflexionaba acerca del habla de sí mismo y de la del otro. En algunas ocasiones los niños también realizaron críticas frente a la lectura en voz alta de los profesores.
- De integración: en el cual se hacen preguntas de reflexión, se agrupan conceptos por medio de estructuras a partir de la experiencia y la interacción de los estudiantes. En este sentido, el planteamiento de situaciones didácticas frente al lenguaje se llevó a cabo también en otras dimensiones en las cuales el colegio Cambridge maneja, en este caso, dimensión matemática y dimensión de ciencias integradas, en las cuales siempre se hacía relación con lo llevado a cabo en el campo del lenguaje, permitiendo así reflexión y generando situaciones significativas para los niños.
- De innovación: se resuelven problemas, se lleva a la imaginación y la creación de nuevas situaciones, así mismo los niños son productores de textos y amantes de la lectura por placer. En muchas situaciones comunicativas la profesora planteaba ciertas actividades y en lo que se observó de los cuadros verdes (planeación) y azules (sistematización) permitió evidenciar que los niños eran partícipes también en la generación de nuevas actividades que surgían desde su propio interés, permitiendo un ambiente más enriquecedor, significativo y placentero.

a. Dónde hay que aprender

El aula es el lugar donde habitualmente se llevan a cabo estos procesos de aprendizaje, en el colegio Cambridge se contribuyó al desarrollo de dicho proceso mediante la interacción que tenía el niño con su entorno, es decir, el desenvolvimiento de actividades

no sólo se llevó a cabo en dicho espacio, pues también habían nuevas posibilidades para que interactuaran y exploraran el entorno en que estaban inmersos, por ejemplo, espacios formativos en la biblioteca infantil del colegio, visitas a diferentes lugares del mismo con el fin de generar situaciones en torno a estas visitas, vinculación de algunas actividades con los padres de familia y diferentes miembros de la comunidad educativa y espacios en los cuales se realizaban en el aula de clases presentando diversos productos a otros niños del colegio Cambridge.

Ahora bien, la sistematización nos permitió reflexionar sobre una educación que debe buscar “caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, una relación con el otro –el rostro-, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que demanda una responsabilidad” (Bárcenas, citado por Emmanuel Lévinas 2000, p. 126). Se trata de una educación que interactúe con la vida de los sujetos, conllevando una responsabilidad ante el otro. En este sentido, observamos como aparece la ética, entendida ésta como la respuesta a la demanda del rostro del otro. Es decir, su huella que se lee y se oye, huella que deja en el mundo, el rostro del otro convierte a la acción educativa en una recepción. En el cual las acciones y experiencias educativas están orientadas a la responsabilidad frente al otro.

El espacio que nos brindó el colegio Cambridge nos permitió pensar en la importancia de una educación que éste inmersa en las relaciones sociales, en un tejido social en el cual aprendamos a vivir con la diversidad y en la diversidad. Una educación pensada desde las perspectivas de ética, es decir, de responsabilidades mutuas. Desde estas relaciones sociales tomarán una vía alterna, las identidades saldrán a relucir, las diversas formas de expresarnos, de estar con el otro, de compartir con el otro. En ese sentido

también nos permitió reflexionar acerca de las relaciones que se construyen por medio del diálogo resultando de mayor relevancia las preguntas y la interacción de estar con él otro y con los otros, donde la palabra nos es un mundo aparte sino que hace parte de las prácticas del hombre, de la cotidianidad del hombre.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Bárceñas, F. (2000) *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Baumann, K. y M. Foreman (1984) *¡Sécame los platos!*, Madrid: Altea.
- Bourdieu, S. (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal.
- Briceño, L., Flórez, R. y Bermúdez, G. (2009). Conozcamos el mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través estrategias didácticas basadas en el uso de cuentos infantiles. En *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela* (pp. 11 - 29). Bogotá: IDEP.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- Camillioni, A. (2004) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2002). *Hablar en clase, aprender lengua*. Departamento de Didáctica de Lenguaje y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chartier, R. (2000) *El Orden De Los Libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Colomer, T. (1998) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis educación.

- Diez, C. (2004) *La escritura colaborativa en educación inicial*. Barcelona: Hosori Editorial.
- Ferreiro, Emilia (1997). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Lerner, D. (1996) *Es posible leer en la escuela*. Revista latinoamericana de lectura.
- Jolibert, T. (1998). *Ya sabe usted, es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja o nula escolaridad*. México: Colección Pedagógica Universitaria n° 32-33. Edición de 25 Aniversario.
- Pérez, M. (2005) *La didáctica de la lengua: estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle – ICFES. Cali, Colombia.
- Pérez, M. (2006) *El Lenguaje Oral: Una Condición de la Vida Social y Ciudadana*.
- Pérez, M. (2007) *La lectura en la escuela: resultados de la Investigación: hábitos de lectura y consumo del libro en Colombia. Resultados relevantes desde la escuela y algunas hipótesis explicativas*. Bogotá.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2005) *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Poemia.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Kimpres.

- Pérez, M., Villegas, L. y Roa, C. (2011). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Perez, M., Roa, C y Ramos, G. (2009). *La lectura en voz alta en la educación inicial*. IDEP: Bogotá.
- Personal académico de la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica de la Dirección General de Normatividad (2004) *Módulo III. Aproximación de los niños al lenguaje escrito*. Subsecretaría de educación Básica y normal.
- Ramirez D., Sicuamia, G, Brizet, y Cuineme (2010). *De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura*. Bogotá: IDEP
- Robledo, B. (2006) *Libro/escuela: Un binomio fantástico*. Ponencia presentada en el Foro sobre la industria editorial frente a los nuevos retos de la educación, 19ª Feria Internacional del Libro de Bogotá.
- Rodríguez, S., Pérez, M y Roa, C. (2010). *Explorar la cultura escrita y construir la voz para participar*. Colombia.
- Ruiz, Bikandi. (1997). *El diálogo y la conversación en la educación primaria*. Artículo Publicado en AULA de Innovación Educativa N° 65.
- Sarramona. Jaume (2000). *Teoría de la educación*. Ariel, S.A.
- Solé, I. (1995) *El placer de leer. Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año 16 N°3.
- Vernon, S. (2004) *El constructivismo y otros enfoques didácticos*.
- Willcox, I. (1968). *Lectura en voz alta para niños de escuela elemental*. México: UTEHA.

11. ANEXOS

11.1. Tabla de categorías de acuerdo a las diferencias de cada enfoque

	Lenguaje Integral	Enseñanza Directa	Perspectiva Constructivista
Rol del docente	<ul style="list-style-type: none"> -Crea ambientes en los cuales los niños se sienten bien al leer y al escribir. -No establece un orden de enseñanza. -Crea actividades que surjan del interés de los niños. -Crea propuestas de trabajo de acuerdo a los objetivos curriculares. -No impone. -Apoya la transición de los niños con el lenguaje y el mundo. -No controla el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercita la decodificación. -Deja atrás la lectura de textos completos, así como la escritura de los mismos. -Propone ejercicios de dibujar objetos con determinadas silabas. -No hay trabajo en grupo, ni entre pares. -Trabaja de manera secuenciada, primero letras, luego silabas, fonemas y palabras sencillas. -Se preocupa por la conciencia sonora de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Crean ambientes en los cuales hay propósitos reales y destinatarios reales. -Propone actividades siempre con significado y con un propósito claro. -Realiza preguntas específicas que no resuelven el problema pero si conlleva a la reflexión constante. -Propone actividades en las cuales el aprendizaje colaborativo es un gran elemento para el aprendizaje. -Se nutre de los errores de los niños para generar reflexión y crear actividades y preguntas pertinentes para cada hipótesis en la que los niños se encuentran. -Escucha y es sensible frente al proceso del niño.

<p>Rol del estudiante</p>	<p>-Se involucra con personas mayores o con más experiencia en el conocimiento del sistema letrado.</p> <p>-Participan en actividades de la vida cotidiana.</p> <p>-Aprende de forma intencional, por medio de lo que otros leen y escriben cotidianamente.</p> <p>-Leen o escriben textos de acuerdo al interés propio que tengan.</p> <p>-Realizan actividades teniendo en cuenta la “Zona de desarrollo próximo”.</p>	<p>-Realizan actividades no significativas para ellos.</p> <p>-No escriben ni leen textos completos.</p> <p>-Recibe órdenes del profesor.</p> <p>-Su conocimiento de va nutriendo a medida que pasan por ciertos niveles o grados de maduración.</p>	<p>-Los niños toman la información que ya tienen y la que les ofrece el medio y crean relaciones y generan nuevos aprendizajes.</p> <p>-Poco a poco escribe textos de acuerdo a la hipótesis en la que se encuentra.</p> <p>-Trabajan en conjunto con el profesor y los pares.</p> <p>-Leen y escriben a lo largo del día o las semanas textos para destinatarios reales.</p>
<p>Contexto</p>	<p>-Interacción con los otros (adultos o personas con experiencia en el sistema escrito.</p> <p>-Club para aceptación en el grupo.</p> <p>-Relación entre el lenguaje y el mundo de los niños.</p>	<p>-Salón de clases convencional.</p>	<p>-Relación con el medio ambiente.</p> <p>-Relación del aprendizaje con actividades de la vida cotidiana.</p> <p>-Propósitos e intencionalidades claras, destinatarios reales y contextos reales.</p>
<p>Metodología y estrategias de enseñanza.</p>	<p>-Por medio de la interacción con otros.</p> <p>-No hay un programa enmarcado</p>	<p>-El conocimiento va de acuerdo a unos niveles sistemáticos de enseñanza.</p>	<p>-Se trabaja por medio de ambientes enriquecedores y significativos.</p>

	<p>como tal de manera sistemática.</p> <p>-Los adultos escriben, mientras los niños observan y aprenden.</p> <p>-Una estrategia es la “Zona de desarrollo próximo”</p> <p>-Se enriquece el ambiente alfabetizador por medio de interacciones entre el niño, el lenguaje y el adulto.</p>	<p>-Un primer nivel consiste en enseñar a los niños a identificar y segmenta los sonidos de la lengua oral.</p> <p>-Se trabaja de manera secuenciada, primero con silabas, luego con fonemas y por último el desciframiento de palabras sencillas.</p> <p>-Una estrategia es decir silabas separadas para decidir si los niños empiezan o acaban con la misma silaba, o con fonemas.</p>	<p>-La reflexión es la base de este enfoque de enseñanza.</p> <p>-Se utiliza la escritura de actividades cotidianas, por ejemplo la escritura de una receta y en la lectura, por ejemplo se utiliza el buscar información para algo en específico, en el periódico.</p> <p>-Una estrategia es el reconocimiento y escritura del nombre propio y luego el de todos los niños del salón.</p>
<p>Proceso de aprendizaje.</p>	<p>-Observación e interacción con los adultos o alguien más experimentado en el sistema letrado.</p> <p>-Se da por medio de la “Zona de desarrollo próximo”</p> <p>-Se da por medio de las interacciones con el medio.</p>	<p>-Se da de manera sistemática, cumpliendo unos niveles que el profesor propone en su clase.</p> <p>-Se identifican palabras sencillas y se realizan lecturas sencillas.</p>	<p>-Se da por medio de la reflexión que tiene cada niño.</p> <p>-Se da por el cumplimiento de las hipótesis del sistema de escritura.</p> <p>-Se da por medio del dialogo, la argumentación y la reflexión.</p>

<p style="text-align: center;">Ventajas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se comparten intereses y habilidades entre todos. -El aprendizaje colaborativo permite que los niños comprendan y expresen lo que quieren decir por medio de la ayuda con otros. -Se lee y se escribe dentro de contextos comunicativos reales. -Se proponen actividades de escritura de acuerdo al interés de los niños. -Utilizan estrategias que permiten plantear hipótesis sobre el significado de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se conocen los aspectos formales del sistema escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños conocen los aspectos formales del sistema escrito, así como la función social que cumple en la sociedad. -Hay destinatarios reales y contextos reales. -Se tienen en cuenta las hipótesis en las que los niños se encuentran antes de escribir convencionalmente. -El docente propone preguntas que conllevan a la reflexión en el niño. -El aprendizaje colaborativo emite el diálogo y la argumentación entre pares y pares y maestro.
<p style="text-align: center;">Limitaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños tienen dificultades en la comprensión y el manejo del sistema de escritura. -No tienen los niños información estructurada acerca del funcionamiento del sistema escrito. -Hace falta propuestas de trabajo claras y concisas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se ejercita solamente la decodificación. -Se deja de lado la lectura y escritura de textos complejos. -Se gasta mucho tiempo en ejercicios de motricidad. -Se dedica la mayor parte del tiempo sólo a tener conciencia fonológica, descuidando otros 	<ul style="list-style-type: none"> -En muchas ocasiones no se harán las preguntas adecuadas para generar reflexión en los niños, generando una pausa entre el paso de un nivel de escritura al otro -El profesor debe tener claro los propósitos que quiere cumplir, pues se puede llegar al activismo, de realización de actividades sin objetivos ni intencionalidades

		<p>aspectos.</p> <p>-No se tienen en cuenta los intereses de los niños.</p> <p>-No se tiene en cuenta las hipótesis de escritura.</p> <p>-No hay destinatarios reales ni contextos reales.</p>	específicas.
--	--	--	--------------

11.2. Rejilla De Seguimiento Por Estudiante Oralidad

Nombre del estudiante					
Curso		Bimestre			
	Ítem	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
1	<p>Participación en diversidad de interacciones en clase (diálogos en parejas, en grupo pequeño, en mesa redonda de toda la clase...), extra clase o fuera del escuela (una exposición en otro espacio, participar en eventos institucionales como debates, mesas redondas...). Construcción de la seguridad en estas situaciones.</p> <p>Describir el proceso, las actitudes y disposiciones del niño para vincularse en este tipo de situaciones. Interesa observar la manera como el niño va construyendo la seguridad para la vida social a través de la lengua oral. Este descriptor tiene que ver con los componentes orales y sociales, mas que con los</p>				

	lingüísticos. Por ejemplo, si interviene poco, si habla con seguridad, si reflexiona sobre sus intervenciones, si se siente cómodo o distante en la situación de interacción, si asume una actitud pasiva, activa, de liderazgo, etcétera.				
2	Diversidad de situaciones discursivas orales (formales e informales): ¿quiénes intervienen, con qué propósito lo hacen, a qué géneros discursivos acuden, qué recursos verbales y no verbales utilizan...?)				
3	Diversidad de funciones comunicativas del lenguaje oral: hablar para explicar, para argumentar, para narrar...				
4	Diversidad de tipos textuales orales: estructura y características textuales, estructuras de oraciones, tiempos verbales...				
5	Control y pertinencia del tema en una situación discursiva				
6	Pertinencia del léxico en diversidad de situaciones discursivas				
7	Aspectos formales (verbales y no verbales): gestos, miradas, movimientos, posturas, entonación, pausas, silencios, tono de voz, ritmo, tiempos de habla...				
8	Formas de cortesía: tiene que ver con la adecuación				

del estilo a la situación discursiva.				
---------------------------------------	--	--	--	--

Para diligenciar la rejilla tenga en cuenta que la idea es registrar periódicamente, a través de enunciados breves - descriptores, el desempeño de cada estudiante respecto a cada ítem. El enunciado debe dar cuenta a) del proceso que el estudiante realiza respecto al ítem (Identifica – comprende – participa – reflexiona (cuestiona, compara, formula hipótesis, construye teorías...) – conceptualiza (formaliza)), b) del aspecto concreto que se registra y c) la documentación que lo soporta (describir la situación, referenciar una producción: por ejemplo un texto, una grabación, una frase dicha por el estudiante.)

Recuerde que el descriptor se deriva de la observación que como docentes realizamos de las actitudes, los procesos del lenguaje observables, las interacciones, las verbalizaciones.

Con la documentación de los avances se irá construyendo un portafolio en el que se encontrarán las evidencias de los avances que aparecen en la rejilla.

11.3. Rejilla de seguimiento por estudiante Reglas de interacción

Nombre del estudiante					
Curso		Bimestre			
	Ítem	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
1	Participación en la construcción y establecimiento de reglas de interacción				
2	Comprensión de la importancia de cumplir las reglas de interacción				
3	Verbalización de las reglas de interacción establecidas				
4	Cumplimiento de las reglas de interacción establecidas				
5	En cuanto al cumplimiento de las reglas de interacción por				

	parte de los compañeros...				
6	No sigue las reglas de interacción establecidas, pero exige que sus compañeros las cumplan				
7	Petición de la palabra para intervenir				
8	Respeto de los turnos				
9	Contenido y función de las intervenciones (repetición de lo que otro dice, pedir aclaraciones, agregar información...)				
10	Control visual del auditorio, al intervenir.				

Para diligenciar la rejilla tenga en cuenta que la idea es registrar periódicamente, a través de enunciados breves - descriptores, el desempeño de cada estudiante respecto a cada ítem. El enunciado debe dar cuenta a) del proceso que el estudiante realiza respecto al ítem (Identifica – comprende – contrasta – cuestiona - reflexiona – conceptualiza), b) del aspecto concreto que se registra y c) la documentación que lo soporta (describir la situación, referenciar una producción: por ejemplo un texto, una grabación, una frase dicha por el estudiante.)

Recuerde que el descriptor se deriva de la observación que como docentes realizamos de las actitudes, los procesos del lenguaje observables, las interacciones, las verbalizaciones.

Con la documentación de los avances se irá construyendo un portafolio en el que se encontrarán las evidencias de los avances que aparecen en la rejilla.

11.4. Rejilla de seguimiento por estudiante Escritura

Nombre del estudiante					
Curso		Bimestre			
	Ítem	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
1	Diversidad de prácticas de escritura: personales, institucionales, académicas, familiares: ¿quiénes intervienen, qué pretenden con lo que escriben, qué tipos de textos se escriben, cómo circulan esos textos?				
2	Diversidad de funciones del lenguaje escrito: escribir para recordar, para comunicar, para jugar, para registrar una información...				
3	Diversidad textual: tipos de textos y usos.				
4	Características, funciones y estructuras básicas de diversos tipos de textos: descriptivos, narrativos, argumentativos, expositivos, dialogales...				
5	Prácticas de producción de textos orales individuales y colectivos, y dictado a otro que domina la escritura convencional; al profesor, a otro estudiante...				
6	Producción de diversos tipos de textos escritos situados en diferentes prácticas de escritura (desde la hipótesis que está explorando): textos narrativos, expositivos, argumentativos, dialogales.				
7	Exploración del sistema escrito: diferencias entre dibujo y escritura				
8	Exploración del sistema escrito: principios del sistema: convencionalidad, linealidad y arbitrariedad de la escritura.				
9	Exploración del sistema escrito: variaciones cualitativas y cuantitativas.				
10	Exploración del sistema escrito: propiedades sonoras de la				

	escritura (hipótesis silábica, silábico alfabética y alfabética).				
11	Exploración del sistema escrito: aspectos formales y ortográficos del sistema.				

Para diligenciar la rejilla tenga en cuenta que la idea es registrar periódicamente, a través de enunciados breves - descriptores, el desempeño de cada estudiante respecto a cada ítem. El enunciado debe dar cuenta a) del proceso que el estudiante realiza respecto al ítem (Identifica – comprende – contrasta – cuestiona - reflexiona – conceptualiza), b) del aspecto concreto que se registra y c) la documentación que lo soporta (describir la situación, referenciar una producción: por ejemplo un texto, una grabación, una frase dicha por el estudiante.)

Recuerde que el descriptor se deriva de la observación que como docentes realizamos de las actitudes, los procesos del lenguaje observables, las interacciones, las verbalizaciones.

Con la documentación de los avances se irá construyendo un portafolio en el que se encontrarán las evidencias de los avances que aparecen en la rejilla.

11.5. Actividades Permanentes:

11.5.1 Actividades permanentes jardín A:

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Permanentes: Fecha

En estos instrumentos se sistematizan las actividades que se implementan con determinada frecuencia. No se trata de actividades sucesivas, sino de una misma actividad que se desarrolla con determinada frecuencia.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que son la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente, frecuencia y fechas en las que se implementará.</i>	Fecha Tres veces a la semana Febrero – Junio
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	“Ya se había advertido sobre el hecho de que el primer encuentro de los niños con la cultura escrita no es la escuela, ni cuando el docente lo propone. Desde mucho antes los niños ven que la gente lee y escribe y van descubriendo que estos dos procesos cumplen con importantes funciones en la vida social, incluso se ha percatado de la manera como la cultura escrita permea todos los ámbitos de la vida de un sujeto y se han planteado hipótesis sobre cómo funciona

el lenguaje escrito. En ese marco, se hace imprescindible que cuando el niño llega a la escuela y el docente propone abordar la enseñanza del lenguaje escrito se reconozcan los conocimientos que el niño ha construido. En esa medida, le corresponde al docente reconocer e identificar esos conocimientos y proponer situaciones para que los niños se inserten en las prácticas de lenguaje y reflexionen sobre ellas, y en ese marco, pueden avanzar en la comprensión del sistema escrito” (Pérez, A. & Roa C. 2010, p. 32).

“Así, construirá la convencionalidad de la escritura por la vía de la reflexión, de la conceptualización sobre la forma como opera ese complejo sistema. Obsérvese que desde esta perspectiva, es claro que el niño aprende a escribir más bien pensando, que ejercitando su mano. Para ser más claros, el niño aprende a escribir reflexionando sobre el sistema escrito, a partir de sus propias escrituras y de las de otros. Se formulará esas explicaciones e hipótesis que ira ajustando en función de los desequilibrios que se genere en las dinámicas de interacción con la escritura, y con los demás. Por tanto, una didáctica que pretenda favorecer la construcción del lenguaje escrito, deberá abrir espacios para que los niños verbalicen sus hipótesis y las contrasten con los demás. Por lo anterior, afirmamos que en las aulas aprenden a escribir hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa las exige, intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone, más que escribiendo mucho. Por supuesto que hay

	<p>que escribir, hay que aprender a hacer los trazos, pero es mayor el esfuerzo que hay que hacer en el <i>pensar</i> que en el <i>hacer</i>” (Pérez, A. & Roa C. 2010, p. 33).</p>
<p>3. <i>Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i> (máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar prácticas de lenguaje en las cuales los niños reflexionen acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional. - Otorgar al conocimiento escolar una significación y un sentido más allá del contexto escolar. - Diseñar actividades relativamente complejas donde sea necesario planificar, elaborar hipótesis, plantear preguntas y generar soluciones con el fin de explorar el funcionamiento del sistema escrito. - Abrir posibilidades para que los niños escriban sin el prerrequisito de escribir convencionalmente. - Propiciar espacios de representación de significados a partir de las concepciones de los niños generando una producción de textos.
<p>4. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>La escritura de la fecha del día se realizará con base en el listado de asistencia de los niños. Para ello, es necesario que ellos conozcan el orden de la lista y el número que les corresponde. Según el día, cada niño pasará al tablero a escribir la fecha en el tablero.</p> <p>Esta actividad se realizará posterior a unas semanas de iniciar clase, pues es importante trabajar en el formato con el fin que los niños lo conozcan y así explorar el sistema escrito a través de éste, por ejemplo: Bogotá, Febrero Lunes 8 de 2011.</p>

5. <i>Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i>	Reflexión y verbalización del funcionamiento del sistema escrito convencional a partir de las hipótesis que generan los niños acerca de éste.
6. <i>Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados) (Máximo 100 palabras).</i>	No son contemplados en el desarrollo de esta actividad.
7. <i>Productos académicos (máximo 100 palabras).</i>	Se analizará el tipo de intervención con el fin de conocer la reflexión y exploración acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional.
8. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).</i>	Diligenciamiento de rejillas de seguimiento soportado en el registro audiovisual y visual.
9. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).</i>	El registro audiovisual es una fuente fundamental en el trabajo sobre el lenguaje, pues de otra forma se perderían intervenciones fundamentales para el análisis y reflexión.

Instrumento 2. Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...

Sólo se registra aquello que el docente considere como evento relevante, de modo que este instrumento no diligencia en cada sesión, pero de una misma sesión pueden registrarse varios eventos. El registro de un evento debe hacerse inmediatamente ocurre.

No	Fecha	Evento	Documentación
1	Marzo 8	Posterior a la escritura de la fecha, se realiza un cronograma con el horario del día. Ello permite	Registro visual.

		<p>reflexionar en torno a:</p> <p>¿Qué clase tuvimos?</p> <p>¿Dónde aparece escrito el nombre de esa clase?</p> <p>¿Alguien sabe dónde dice <i>Comunicativa</i>?</p> <p>¿Quién me podría decir la clase siguiente después del descaso o de almuerzo?</p>	
2	Julio 18	Desde Julio 18 la escritura de la fecha se realiza por medio de carteles en los cuales se encuentran consignados los siguientes datos: mes, día de la semana, día del calendario y año.	Registro de notas
3	Julio 18	La escritura de la fecha se realiza todos los días con excepción del día miércoles y viernes pues al iniciar la jornada escolar los niños tienen clase con la docente de inglés.	Registro de notas
4	Julio 19	<p>Al realizar la escritura de la fecha se divide el tablero del salón en dos partes, en un lado los niños escriben la fecha por medio de los carteles, y en el otro escriben la fecha utilizando el marcador, de esta forma, los niños se dividen y reagrupan ayudando a sus dos compañeros a escribir la fecha, posteriormente, se cotejan los dos tipos de escritura.</p> <p>Para la selección de los niños se continúa con el mismo patrón</p>	Registro de notas

		descrito (véase descripción de la actividad), así mismo, al escoger el niño que escribe con el marcador se llama al siguiente de la lista.	
--	--	--	--

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Permanentes: Conversación Colectiva

En estos instrumentos se sistematizan las actividades que se implementan con determinada frecuencia. No se trata de actividades sucesivas, sino de una misma actividad que se desarrolla con determinada frecuencia.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que son la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente, frecuencia y fechas en las que se implementará.</i>	Conversación Colectiva Febrero – Junio (Mínimo una vez a la semana)
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	“Finalmente, los usos orales formales, especialmente los monológicos, son objeto de enseñanza por sí mismo. Aprender a hacer una exposición oral, a presentar un trabajo, una investigación, a realizar una entrevista, etc. es complejo.

Requiere preparación, planificación del trabajo, durante las cuales hay que leer, sintetizar, y también hablar y discutir con el profesor, con los colaboradores; hay que aprender recursos, formas de la lengua específicas del género. Así pues, los géneros orales entran de lleno en la programación a través de secuencias de enseñanza y aprendizaje que hay que planificar. En el proceso de planificación del discurso oral que habrá que producir, las actividades orales parciales y las de escucha se contrastan en las verbalizaciones, es decir, en el discurso que se produce sobre los discursos, del profesor y de los compañeros, en situaciones interactivas diversas: el lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad” (Camps, A. 2002).

“Esta forma de abordar el lenguaje oral en la escuela conduce a un tipo de programación que, partiendo de unos objetivos claros, referidos al uso específico que se quiera promover, se concrete en actividades complejas que permitan el desarrollo de las habilidades que proponen para su aprendizaje. Unas veces, los objetivos y las habilidades serán explícitos y compartidos por los alumnos (cómo hacer un guión radiofónico, cómo hacer un informe oral, cómo participar en un debate o hacer una entrevista, cómo leer un poema), y será necesario, además, detallar las formas de la lengua adecuadas para algunos de los usos; otras veces, los objetivos serán implícitos, porque la actividad promovida

	<p>da prioridad a otros (comentar un texto oralmente, escribir un texto en colaboración en la que todos participan en la consecución de unos objetivos de aprendizaje a través de actividades verbales en que influyen tanto los usos orales como escritos” (Camps, A. 2002).</p>
<p>3. <i>Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i> (máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir condiciones de participación ciudadana a través del trabajo sobre el lenguaje, específicamente, el lenguaje oral. - Reflexionar acerca del tipo de intervención propia y de los demás en relación a: para qué se habla, cuál es la finalidad de quienes intervienen en la conversación, y cuáles son las condiciones de la situación. - Participar en diferentes situaciones comunicativas que benefician el análisis y reflexión del lenguaje oral. - Aplicar, reconocer y comprender las normas de interacción construidas para regular la vida académica y social.
<p>4. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Se ubicarán los niños en mesa redonda. Posteriormente, se explicará cómo se desarrollará la sesión, para ello se explicará a los niños que ese espacio en el que se acaban de ubicar es para conversar acerca de diversas temáticas, por ejemplo: comida favorita, juegos, actividades que realizaron el fin de semana, etc. Estas conversaciones se realizarán entre todos, pero para realizarlas todos debemos seguir las normas de interacción que construimos y firmamos, así mismo, para algunas de estas conversaciones podremos prepararnos buscando información según</p>

	<p>la temática a dialogar. Seguidamente, se recordarán las normas: levantar la mano para pedir la palabra, escuchar al compañero, no repetir lo que el compañero ha dicho, entre otras. A partir de ello se iniciará la conversación guiada por la docente, en conversaciones posteriores podrán ser los niños quienes dirijan y asignen los turnos conversacionales a los demás.</p>
<p>5. <i>Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Mejorar la expresión oral de los niños hablando acerca de las funcionalidades de distintos tipos de mensajes, del mismo modo, aprender a regular vida social y académica por medio de las normas de interacción.</p> <p>Reconocer la voz propia y de los demás participando en diversas situaciones comunicativas que los lleven a reflexionar sobre sus propias formas de habla y de los demás en relación a los aspectos verbales y no verbales del lenguaje oral.</p>
<p>6. <i>Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)</i></p> <p><i>(Máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Se vinculará a la familia con el fin de que puedan ayudar a los niños en la preparación de las temáticas a dialogar en clase.</p>
<p>7. <i>Productos académicos (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Es necesario analizar el tipo de intervención que van construyendo los niños paulatinamente con el fin de conocer el avance del repertorio verbal, así mismo, cómo hacen uso de éste participando en diversas situaciones de enunciación.</p>
<p>8. <i>Mecanismos previstos para la evaluación</i></p>	<p>A partir de los registros audiovisuales y</p>

y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).	de escritura de notas se realizará un seguimiento en relación a: modos de habla y propósitos de la intervención por parte de los niños y de la docente.
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).	Registro de notas y audiovisual que dé cuenta de los tipos de intervención, usos y finalidad por parte de los niños y docente.

Instrumento 2. Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...

Sólo se registra aquello que el docente considere como evento relevante, de modo que este instrumento no diligencia en cada sesión, pero de una misma sesión pueden registrarse varios eventos. El registro de un evento debe hacerse inmediatamente ocurre.

No	Fecha	Evento	Documentación
1	Marzo 2	La docente al explicar el desarrollo de la actividad, los niños piden dialogar en grupos, ello conlleva a que la docente les pida conversar sobre un tema libre. Durante la conversación grupal la docente rota por las mesas escuchando a los niños con el fin de conocer la temática que están tratando y aspectos formales y no formales que intervienen en el diálogo.	No registro
2	Marzo 7	Los niños dicta un tema de conversación a la docente con el fin de prepararse para dialogar en clase colectivamente (Registro de notas).	Registro de notas
3	Marzo 14	Conversación colectiva preparada acerca de las mascotas.	No registro
4	Marzo 25	Conversación colectiva preparada acerca de las normas de interacción.	No registro

5	Julio 18	Conversación el primer día después de vacaciones. Los niños podían narrar acerca de las actividades y lugares que visitaron durante las vacaciones. Durante el desarrollo de esta actividad los niños levantaban la mano para pedir la palabra, sin embargo, continuaban hablando sin respetar el turno conversacional. El repertorio verbal de Néstor Andrés ha disminuido, por el contrario, el repertorio de María Alejandra ha aumentado.	Registro de notas
6	Julio 25	La docente decide realizar la conversación grupal con la condición que se realizaría una conversación colectiva en la cual los niños dieran cuenta de los temas dialogados con sus compañeros. Durante la conversación grupal algunos niños no siguieron las reglas. Además, al realizar la conversación colectiva la mayoría de ellos que no siguieron las reglas tampoco dieron cuenta de los temas dialogados con sus compañeros.	Registro de notas

**Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades
Permanentes: Escritura de nota en la agenda**

En estos instrumentos se sistematizan las actividades que se implementan con determinada frecuencia. No se trata de actividades sucesivas, sino de una misma actividad que se desarrolla con determinada frecuencia.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...),

que son la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<p>1. <i>Nombre de la actividad permanente, frecuencia y fechas en las que se implementará.</i></p>	<p>Escritura de nota en la agenda</p> <p>Registro en la agenda.</p> <p>Febrero - Junio</p> <p>Cuatro veces durante el semestre.</p>
<p>2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque</i></p>	<p>“Ciertamente tal diferencia tiene gran importancia porque, dependiendo de la conceptualización de la que partamos, esperaremos en su aprendizaje la concurrencia de una u otras capacidades o destrezas, concebiremos al sujeto que aprende de una u otra forma, plantaremos el acceso al conocimiento de una determinada manera y, por ende, organizaremos el trabajo escolar en consonancia con tales concepciones” (Ferreiro & Teberosky, 1999). Retomado de: Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado (2003).</p> <p>“Ana Camps (1997) nos alerta sobre el origen social de la lengua escrita, que surge de los intercambios comunicativos, y que la comunicación escrita implica procesos sociales y cognitivos así como procesos afectivos, inseparables unos de otros”. “La escritura es una herramienta cultural que actúa como mediación entre el escribir y el mundo circundante y que funciona”. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado</p>

	(2003).
<p>3. <i>Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear la escritura de textos en contextos funcionales. - Generar espacios por medio de los cuales los niños puedan pensar acerca de cómo funciona el sistema escrito convencional teniendo en cuenta las hipótesis previas. - Producir textos con un sentido complejo respondiendo a una intencionalidad.
<p>4. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Para el desarrollo de esta sesión a cada niño se le entregará la agenda (cuaderno de notas que va a la casa), con su cartuchera.</p> <p>A continuación se explicará el desarrollo de la actividad, se escribirá entre todos una nota para los papás, después se transcribirá en la agenda.</p> <p>A partir de ello, se preguntará a los niños qué mensaje se podría escribir a los papás, con base en las opiniones de los niños se iniciará la escritura de la nota, simultáneamente, algunos niños pasarán al azar a escribir la nota en el tablero. Ello construirá un dialogo entre todos los niños en el cual se pueda reflexionar sobre cómo funciona el sistema escrito convencional.</p> <p>Finalmente, cada niño transcribirá la nota en la agenda y se recuerda a los todos que al llegar a casa leerán la nota a los papás.</p>
<p>5. <i>Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Se espera obtener la escritura de la nota en la agenda, ya sea en la hipótesis de escritura en la que se encuentra cada niño o la transcripción de la misma explorando</p>

	así el sistema escrito convencional.
6. <i>Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)</i> <i>(Máximo 100 palabras).</i>	Leer y escribir para algo, en este caso, en funcionalidad del mensaje en el cual sean vinculados los padres en cooperación de lectura y escritura de mensajes.
7. <i>Productos académicos (máximo 100 palabras).</i>	Escritura de mensaje, ya sea dirigida a los papás o a la docente.
8. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).</i>	Rejilla de evaluación en la cual se evidencie el tipo de reflexión que están generando los niños.
9. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).</i>	Registro escrito según la hipótesis de exploración de cada niño en la agenda, del mismo modo, verbalización de hipótesis acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional. Ello se evidenciará a partir del registro de notas y audiovisual de la lectura de las mimas.

11.5.2 Actividades permanentes jardín B:

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Permanentes: Descripción y Primer Análisis: Conversación colectiva.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se</i>	<i>Conversación colectiva:</i>

<p>implementará)</p>	<p>Fechas de implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Febrero 9 de 2011. -Febrero 10 de 2011. -Marzo 2 de 2011. -Marzo 25 de 2011. -Abril 27 de 2011.
<p>2. Referentes – teóricos - de enfoque</p>	<p><i>“Es claro que los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una propia voz que les otorgue seguridad e identidad con un grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social.”</i></p> <p>Pérez, M. Roa, C. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Pág. 16</p> <p><i>“Cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales; aprende a hacer solicitudes, ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir una instrucción, etcétera., es decir, aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas, estructuras y léxicos propios de las situaciones discursivas en las que participa. No se aprende el lenguaje por segmentos, se ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas. Igualmente aprende los lenguajes no verbales, los gestos, las miradas, los movimientos, y posturas corporales que acompañan a los</i></p>

	<p><i>enunciados que la gente produce”</i></p> <p>Pérez, M. Roa, C. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Pág. 26.</p>
<p><i>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir la voz. -Reflexionar acerca de cómo se está hablando, qué se habla y para qué se está hablando. -Participar en diferentes situaciones comunicativas, en este caso, el habla colectiva. -Reconocer, comprender y aplicar las normas de interacción presentes en el aula.
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Los niños se sentarán en media luna en sus sillas para comenzar a hablar colectivamente.</p> <p>La profesora se sentará con los niños y hará preguntas ya sea de la vida cotidiana de los niños, así como de asuntos referentes al colegio.</p> <p>El tema surgirá de acuerdo a las temáticas que se trabajaran durante este tiempo.</p> <p>La profesora preguntara a cada niño para que afiance su voz ante los demás y poco a poco su habla esté más fluida y participe sin necesidad de preguntarle.</p> <p>Surgirán preguntas por parte de la profesora, de acuerdo a las respuestas que estén dando los niños.</p>
<p><i>6. Resultados esperados</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<p>Se espera que por medio de esta actividad de habla colectiva los niños poco a poco construyan y potencien la voz. Reconozcan que su voz tiene importancia en cada situación comunicativa. Se espera que aprendan a hablar ante un público teniendo en cuenta los aspectos verbales y no verbales que conlleva el</p>

	habla. Se espera que reconozcan el habla formal de la informal y poco a poco reflexionen acerca de cómo está hablando y cómo está hablando el otro.
7. <i>Productos académicos</i>	Reconocimiento, comprensión y cumplimiento de las normas de interacción, así como la construcción de la voz en diferentes situaciones comunicativas.
8. <i>Mecanismos de evaluación</i>	Por medio del registro que se tiene se analizará el progreso que los niños han tenido en cuanto a su habla y las variables que la configuran. Será una observación y un análisis cualitativo.
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (máximo 250 palabras)	Se tendrán vídeos.

2. Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...	
<i>Sólo se registra aquello que el docente considere. No se diligencia para cada sesión, pero en una misma sesión pueden registrarse varios eventos...</i>	
<i>Fecha</i>	<i>Evento....</i>
<i>Marzo 2</i>	En este caso los niños no están sentados en su silla sino en la posición de lectura. La conversación surge y se torna de acuerdo a los personajes del cuento “Donde viven los monstruos”. Se deben repetir varias veces las normas de interacción hechas desde principio de año.

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Permanentes: Escritura de notas.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la

actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que constituyen la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

1. Descripción de la actividad tal como fue <u>planeada</u> (Se diligencia antes de implementar)	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	<p>. Escritura de notas en la agenda.</p> <p>Fecha de implementación: marzo 11</p> <p>Marzo 22.</p> <p>Abril 26.</p> <p>Mayo 18</p> <p>Junio 10</p>
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<p><i>“Al concebir a los niños como sujetos activos que construyen conocimientos a través de sus acciones sobre los objetos del mundo y en la confrontación de los resultados de estas acciones con sus propios conceptos y explicaciones así como con ideas de otros, se fue comprendiendo que también ante el sistema de escritura como objeto social, los niños intentan hipótesis y las ponen a prueba con el propósito de leer y escribir cuando estas prácticas les interesan, así no hayan iniciado la escolaridad”</i></p> <p>Pérez, M. del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula. Pág. 52</p> <p><i>- “Si bien dominar el sistema escrito es un proceso necesario que debe abordarse, su enseñanza no se da como un proceso aislado y descontextualizado. Por el contrario, en el marco de su propósito de que los niños ingresen a la cultura escrita, descubriendo funciones de la</i></p>

	<p><i>escritura dentro y fuera de la escuela, en varios contextos y situaciones comunicativas, surge la convencionalidad de la escritura como una necesidad”</i></p> <p>Pérez, M. Roa, C. referentes didácticos para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Pág. 82.</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Potenciar la escritura en los niños. -Reflexionar acerca de la escritura propia. -Reconocer la escritura en función de lo social. -Incentivar a prácticas escritoras generando comprensión hacia el sistema escrito.
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Se utilizara la agenda de notas como medio para la escritura.</p> <p>La profesora indicara a los niños la nota que quiere que ellos lleven a su casa y les pedirá que la dicten para poderla escribir en el tablero.</p> <p>Los niños dictaran la nota, se harán las reflexiones pertinentes en cuanto a escritura y los niños transcribirán lo que han dictado a la profesora en su agenda.</p>
<p>6. Resultados esperados en los aprendizajes de los estudiantes</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>Se espera que los niños comprendan el sistema escrito en función social. Que reflexionen acerca de la escritura para alguien, para algo y con algún propósito.</p> <p>Que entiendan la importancia de la escritura no solo en lo académico, también en lo social.</p>
<p>7. Productos académicos</p>	<p>Escritura en la agenda.</p>
<p>8. Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>De acuerdo al uso de rejillas que comprometen el proceso que cada niño está llevando de manera cualitativa, se</p>

	<p>observara de qué forma el niño ha progresado de acuerdo a su manera de escribir, de reflexionar y de ayudar al otro a entender la escritura.</p> <p>Se observaran las notas escritas por los niños y se anotara el proceso de acuerdo a componentes de la escritura y su función.</p>
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p> <p>(máximo 250 palabras)</p>	<p>Para la sistematización se tomó registro en cuanto a videos y fotos.</p>

<p>2.Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...</p> <p>Sólo se registra aquello que el docente considere. No se diligencia para cada sesión, pero en una misma sesión pueden registrarse varios eventos...</p>	
Fecha	Evento....
Marzo 11.	<p>Los niños tuvieron dificultad al encontrar la página que correspondía a la fecha a realizar. Los trazos de los niños eran muy grandes, por lo cual, cada letra ocupaba un espacio de dos renglones y aún no se reflexionaba sobre la noción del espacio, por lo tanto, algunos niños escribieron la nota utilizando dos renglones.</p> <p>En algunas escrituras se evidencio que no se dejaba espacio entra palabra y palabra y algunos niños aseguraban que ya habían terminado, dejando la nota en la mitad de la información. La docente iba al tablero y señalaba n dónde habían quedado, pero los niños firmaban su nota y decían que no querían escribir más.</p>
Marzo 22	<p>Hubo variación en cuanto al espacio de escritura, pues la profesora los ubico en sus puestos correspondientes, pero poco a poco los niños fueron moviendo sus puestos, quedando todos en una hilera horizontal (antes estaban sentados en mesas de a tres niños) quedando todos mirando hacia el tablero.</p> <p>Algunos niños cogieron sus agendas y su lápiz y se fueron al tablero a escribir, teniendo de apoyo el mismo tablero, más no una superficie plana apoyada de algo.</p> <p>Esto ocasiono que todos los niños fueran a escribir apoyados en el tablero y algunos en ese intento de escribir ahí borraron letras, lo que contribuyo a escribirlas de nuevo, y para este momento una niña quiso escribir las palabras últimas que se habían borrado.</p> <p>Ello genero reflexión en cuanto los niños comparaban la escritura de la niña con</p>

	lo que ya habían escrito en sus agendas.
Mayo 18	En esta sesión la profesora no escribió la nota en el tablero. Hablo acerca de lo que los papas debían saber importante para esa semana. Se pidió que escribieran la nota por sí mismos. Esta situación permitió generar más reflexión por parte de los niños, pues en muchas ocasiones iban al puesto de la profesora a preguntar el cómo se escribía cierta palabra y así mismo le leían a la profesora qué estaban escribiendo. Ello permitió evidenciar el interés de los niños para que sus padres leyeran la nota y la preocupación por saber si estaba bien escrito y si la nota era entendible.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Permanentes: Descripción y Primer Análisis: Escritura de tarjetas de cumpleaños.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	<i>Escritura de tarjetas de cumpleaños:</i> <i>Fechas de implementación:</i> <i>-febrero 9 de 2011.</i> <i>-febrero 25 de 2011.</i> <i>-abril 15 de 2011.</i> <i>-mayo 30 de 2011.</i>
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<i>“Cuando hablamos de prácticas sociales de escritura nos referimos a situaciones de interacción en las que la escritura y los textos cumplen funciones concretas, se escribe para algo, para alguien, para que pase algo. Se escriben tarjetas de invitación para organizar la fiesta de</i>

cumpleaños, se hace la carta de solicitud de permiso para realizar un paseo, se escribe la carta de presentación personal para conseguir nuevos amigos, se hace el guion en la entrevista de un personaje de interés común, se hacen reclamos, solicitudes, se hacen listas de elementos requeridos para X actividad”

Pérez, M. Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula. Pág. 35

-“Por esa razón una de las preocupaciones centrales de la didáctica de la lengua consiste en vincular a los niños en prácticas comunicativas complejas, al interior de las cuales es posible diseñar situaciones didácticas que permitan abordar aspectos claves para la construcción de la lengua escrita. Así, es esperable que se diseñen situaciones en las cuales se propongan problemas y reflexiones que permitan avanzar en la elaboración de respuestas cada vez ms complejas y pertinentes por parte de los niños. Se trata pues de situaciones que retan los saberes e hipótesis de los niños y los invita a ajustarlas. Así, cada día debería existir un nuevo reto, si hay retos nuevos, desequilibrios permanentes, los avances se notaran pronto”

Pérez, M. Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula. Pág. 39

“La escritura posee una doble naturaleza: como sistema de notación y como medio de comunicación. Como sistema de notación hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales. En cuanto a medio

	<p><i>de comunicación se refiere a sus propiedades instrumentales: qué sirve para escribir recetas, noticias, cartas, etc. Estas dos perspectivas responden a qué es la escritura y para qué sirve la escritura. El sujeto que aprende a escribir debe llegar a dominar ambas propiedades: las formales y las instrumentales, sin representar el saber instrumental un requisito previo del saber formal”</i></p> <p>Diez, Cristina. La escritura colaborativa en educación infantil. Pág. 23</p> <p><i>“La propuesta constructivista aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, entendido en toda su complejidad. Ese lenguaje ha de adquirirse en la reflexión sobre los distintos tipos de textos: cartas, cuentos, recetas, periódicos, publicidad, revistas, carteles, etc., modelos que muestran las propiedades específicas del lenguaje escrito. El alumno, en contacto con el diferente material impreso, construirá no sólo sus ideas personales acerca del sistema de escritura sino también sobre la estructura del lenguaje escrito, sus diferencias con el lenguaje oral, las características de los diferentes tipos de textos”</i></p> <p>Diez, Cristina. La escritura colaborativa en educación infantil. Pág. 24</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar el lenguaje escrito. -Propiciar espacios en los cuales se rete a los niños. -Hablar para aprender a escribir. -Reflexionar acerca del lenguaje escrito.

	-Reconocer las funciones sociales de la escritura.
<i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i>	<p>La escritura de las tarjetas de cumpleaños son actividades que se realizarán el día que algún niño del salón esté cumpliendo años, en este caso, se pedirá a los niños que en una hoja escriban lo que quieren decirle al niño que esté cumpliendo años.</p> <p>Luego de escribir la tarjeta, los niños deberán leerla al niño.</p> <p>Entre tanto, el niño que esté cumpliendo años escribirá cómo se ha sentido en ese día y lo que desea el día de sus cumpleaños.</p>
<i>6. Resultados esperados (máximo 100 palabras)</i>	<p>Se espera que los niños se reconozcan como productores de textos al escribir la tarjeta a su compañero. Se espera que exploren la escritura y reflexionen en torno a cómo está escribiendo, para qué se escribe, qué finalidad tiene la escritura.</p> <p>Se espera que los niños dialoguen entre pares para poner en comuna las hipótesis de escritura y se puedan ajustar o debatir en torno a la escritura convencional.</p>
<i>7. Productos académicos</i>	La escritura de las tarjetas de cumpleaños.
<i>8. Mecanismos de evaluación</i>	Se analizarán aspectos en cuanto a la estructura del texto, su funcionalidad, así como a los avances que han tenido los niños en torno a la reflexión del sistema escrito. Se observarán las hipótesis de escritura que tienen los niños y se potenciará hacia su avance.
<i>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras)</i>	Se tendrán video y fotos.

2.Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...	
Sólo se registra aquello que el docente considere. No se diligencia para cada sesión, pero en una misma sesión pueden registrarse varios eventos...	
Fecha	Evento....
<i>Abril 15</i>	Este día cumple años un niño. Pero no se da la hoja y el lápiz para que los compañeros escriban. En este caso, se dice a los niños qué le podemos decir a Juan que cumple años. Los niños dictan la carta, se hacen los arreglos que ellos y la profesora creen convenientes. Una niña transcribe la carta a una cartulina y posteriormente se firma con el nombre de cada uno.
<i>Mayo 30</i>	En este día, los niños escriben la carta de cumpleaños pero se la dictan a la profesora. La profesora va haciendo preguntas en torno a la estructura del texto y luego de escribirlo en el tablero, los niños lo transcriben en su hoja. Algunos niños desean escribirle más cosas, así que le preguntan a la profesora cómo se escribe determinada palabra para la tarjeta.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Permanentes: Descripción y Primer Análisis: Escritura de nombre en papeles.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)	
1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)	Escritura del nombre en papeles. Fechas de implementación: <i>-febrero 11 de 2011.</i> <i>-febrero 21 de 2011.</i> <i>-marzo 14 de 2011.</i> <i>-marzo 22 de 2011.</i> <i>-marzo 23 de 2011.</i> <i>-marzo 24 de 2011.</i>

	<p>-marzo 31 de 2011.</p> <p>-abril 26 de 2011.</p> <p>-mes de junio de 2011.</p>
<p>2. Referentes – teóricos - de enfoque</p>	<p><i>- “Si bien dominar el sistema escrito es un proceso necesario que debe abordarse, su enseñanza no se da como un proceso aislado y descontextualizado. Por el contrario, en el marco de su propósito de que los niños ingresen a la cultura escrita, descubriendo funciones de la escritura dentro y fuera de la escuela, en varios contextos y situaciones comunicativas, surge la convencionalidad por la escritura como una necesidad”</i></p> <p>Pérez, M. Roa, C. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.</p> <p><i>- “Frente a la escritura como objeto cultural, el niño primero interactúa empíricamente, tanto con los objetos portadores de texto (por ejemplo libros, vayas, empaques), como con las letras impresas en ellos. En estas interacciones va construyendo conocimiento acerca de este objeto. Pero esa interacción no es directa: está orientada por hipótesis a través de las cuales los niños buscan relaciones entre la escritura y lo que ella representa, desde el momento en que la escritura se concibe como diferente del dibujo y como objeto sustituto, está en lugar de otra cosa, es un signo”</i></p> <p>Rincón, G. enseñar a comprender nuestro sistema de escritura. Pág. 53</p> <p><i>“Como señala Vigotsky (1978), en la</i></p>

	<p><i>mayoría de las escuelas la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. Cuando la escritura despierte en los niños una actitud intrínseca y sea incorporada a una tarea importante y básica para la vida, entonces, se desarrollara no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja”</i></p> <p>Diez, C. la escritura colaborativa en educación infantil. Pág. 23.</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer el nombre. -Reflexionar acerca de las hipótesis que tiene cada niño en su escritura. -Participar en prácticas del sistema escrito. -Hablar para aprender a escribir.
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Se darán unos pedazos de papel de hoja blanca para que cada niño escriba su nombre. En ocasiones se escribirá el nombre del niño en cada papel y en este caso, los niños deberán reconocer su nombre, escoger el papel y escribir ellos mismos el nombre. En otras ocasiones se dará el papel en blanco sin nada escrito.</p> <p>Luego de que cada niño ha escrito su nombre, lo entrega a la profesora quién escribirá la fecha detrás de la hoja, así como la transcripción del nombre del niño</p>
<p>6. Resultados esperados</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>Los resultados que se esperan es que los niños reconozcan su nombre, se apropien cada vez más de la escritura de éste</p>

	<p>llegando a reflexiones acerca del por qué se escribe así su nombre, cómo se escribe y llegando a comparar la escritura de su nombre con la de sus compañeros.</p> <p>Se espera que el niño sea consciente de la importancia de la escritura de su nombre, pues será un componente fundamental en toda su vida, no solo académica, sino social.</p>
7. <i>Productos académicos</i>	La escritura del nombre en las tiras de papel y en la hoja de block.
8. <i>Mecanismos de evaluación</i>	A partir de las rejillas que tienen componentes de escritura se observara el proceso que han tenido los niños, proceso que va desde la reflexión constante que hacen en la escritura de su nombre, así como la noción que tienen del espacio, el trazo, etc.
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> <i>(máximo 250 palabras)</i>	Se tendrán video y fotos.

<p>2.Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...</p> <p><i>Sólo se registra aquello que el docente considere. No se diligencia para cada sesión, pero en una misma sesión pueden registrarse varios eventos...</i></p>	
<i>Fecha</i>	<i>Evento....</i>
<i>Febrero 21</i>	El tamaño de papel para escribir el nombres más pequeño y no tiene el nombre escrito para que los niños lo transcriban. Se observa que a muchos niños no les cupo el nombre en la parte frontal del papel así que le dieron la vuelta al papel, pero no seguían el orden de las letras en que habían terminado.
<i>Marzo 24</i>	El tamaño del papel ahora es un poco más grande y tiene el nombre de cada niño escrito en la parte superior. En esta sesión su nombre si cupo en la parte frontal, donde estaba escrito su nombre por parte de la profesora.

<i>Marzo 31</i>	La profesora escribe el nombre de cada niño en el papel, pero escribe una raya para que el niño escriba su nombre ahí encima. Todos siguieron las indicaciones de escribir su nombre sobre la línea.
<i>Abril 26</i>	Se sigue con la instrucción de realizar el nombre sobre la línea que la profesora hace, pero en esta sesión el tamaño del papel es un poco más grande.
<i>Mes de junio</i>	<p>Para que los niños escriban su nombre, se da una hoja de block cuadriculado a cada niño con su nombre escrito en la parte superior de la hoja, así como el mes.</p> <p>Debajo están los números del 1 al 30, escritos en diferente color y cada número con un rectángulo trazado.</p> <p>El niño debía buscar en qué fecha estábamos y escribir su nombre sin salirse del rectángulo señalado para ese día.</p>

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Permanentes: Descripción y Primer Análisis: Lectura en voz alta por parte de los niños. Lectura no preparada.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	<p><i>Lectura en voz alta por parte de los niños. Lectura no preparada. Fechas de implementación:</i></p> <p><i>-Marzo 2 de 2011</i></p> <p><i>-Marzo 23 de 2011-</i></p> <p><i>-Marzo 25 de 2011.</i></p> <p><i>-Abril 6 de 2011.</i></p> <p><i>-Abril 25 de 2011.</i></p> <p><i>-Mayo 5 de 2011.</i></p> <p><i>-Mayo 30 de 2011.</i></p> <p><i>-Junio 7 de 2011.</i></p>

<p>2. Referentes – teóricos - de enfoque</p>	<p><i>“Al escuchar la lectura, los niños escuchan frases más largas que las empleadas en la comunicación cotidiana y así aprenden a dominar el uso de cláusulas auxiliares, pronombres relativos y conjunciones que hacen posible la expresión de sutilezas y relaciones precisas”</i></p> <p>Willcox, N. Manual de lectura en voz alta.</p> <p><i>“Al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera. Esos elementos son fundamentales, además de los aspectos formales como leer en buen tono de voz, articular adecuadamente las palabras para que los niños digan la lectura, tener un control visual del grupo, asumir una postura corporal adecuada, etcétera”</i></p> <p>Pérez, M. Roa, C. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.</p> <p><i>“Hoy se sabe que si un niño está inmerso en prácticas de lectura desde temprana edad, si los adultos significativos para él le leen con gusto y amor, si se le permite explorar los libros e “intentar leer”, si desde muy pequeño va formando su propia biblioteca, ese sistema simbólico y mágico de referencia, por supuesto que las condiciones estarán dadas para formarse como lector”</i></p> <p>Pérez, M. La lectura en la escuela.</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos /</p>	<p>-Explorar el libro álbum.</p> <p>-Potenciar la lectura en los niños.</p>

<p><i>formativos)</i> <i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<p>-Reflexionar acerca de la lectura propia y la de los otros. -Reconocerse como lector desde los primeros grados.</p>
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Se entregaran los libros álbum a los niños. Escogerán el libro que deseen leer y tendrán un tiempo determinado para leer. Cuando terminen de explorar su libro álbum, el niño que desee leer en voz alta ante sus compañeros lo puede hacer, teniendo presente los parámetros de la lectura en voz alta, como su tono de voz, mostrar la imagen, señalar las letras con su dedo, etc.</p>
<p><i>6. Resultados esperados</i> <i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<p>En este espacio de lectura en voz alta por parte de los niños, se espera que ellos se reconozcan como lectores desde los primeros grados de escolaridad, que sientan el placer de leer, que tomen la lectura como un hábito en sus vidas y no se quede solo en el colegio, sino que trascienda a su vida social. Se espera que sean conscientes del espacio de lectura que se brinda y puedan explotar al máximo sus potencialidades como lectores.</p>
<p><i>7. Productos académicos</i></p>	<p>La lectura en voz alta ante sus compañeros y la reflexión que se hace luego de la lectura.</p>
<p><i>8. Mecanismos de evaluación</i></p>	<p>Se tienen unos componentes de lectura en unas rejillas que permiten evidenciar el proceso que los niños tienen en cada lectura, no solo en su papel lector sino también en su papel de oyente.</p>
<p><i>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> <i>(máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Se tendrán video y fotos.</p>

2.Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...

Sólo se registra aquello que el docente considere. No se diligencia para cada sesión, pero en una misma sesión pueden registrarse varios eventos...

Fecha	Evento....
Marzo 2	<p>Se dio a cada niño el cuento “Donde viven los monstruos”, se dio el espacio para que cada niño lo leyera, pero en el momento en que se preguntó quién quería pasar a leer, todos levantaron la mano y todos querían ser partícipes de la lectura. En este caso, la profesora al ver que cada niño quería pasar a leer el cuento, asigno turnos para que cada niño pasara a leer solo una página del cuento. De este modo, todos pasaron a leer frente a todos, respetando los turnos asignados.</p> <p>El espacio de lectura también vario. Pues los niños leyeron cada uno su cuento en sus puestos, pero para la lectura en voz alta, todos se sentaron en el suelo y el niño que pasaba a leer se sentaba en frente de todos en una silla.</p>
Marzo 23	<p>En esta sesión se dio a los niños el cuento “Historia de hadas”, cada uno lo leyó y una niña fue quien paso a leerlo.</p> <p>La niña estuvo frente a sus compañeros, pero en esta ocasión pidió a todos que buscaran la página que ella iba a leer. Lo cual ocasiono que los niños se motivaran más para hacerse partícipes también de la lectura junto con ella. La niña lectora ayudo a algunos a encontrar la página que se disponía leer.</p> <p>En esta sesión también se evidencio que la lectora pedía respeto a sus compañeros, diciendo por ejemplo “Se me sientan por favor”</p> <p>También con nombre propio llamaba a los niños que no estaban cumpliendo la norma de hacer silencio o los que estaban molestando con el libro.</p> <p>Al final hace la reflexión de que volverá a leer el cuento porque no leyó ni el autor ni el título de cuento.</p>
Abril 6	<p>Se da el tiempo de la lectura y una niña pasa a leer frente a todos el cuento “Don huevo”, elige estar sentada en una silla y no de pie sobre la silla. Todos la escuchan y cuando finaliza su lectura, una niña dice que quiere pasar a leer el mismo cuento que han leído, pero asegura que lo leerá diferente para que la niña que paso vea cómo es que se lee.</p> <p>Pide prestado el cuento a su compañera y pasa a leer sobre una silla frente a todos.</p>
Mayo	<p>En esta ocasión escogen el cuento para leer, tienen su tiempo determinado, pero</p>

5	una niña dice que ella quiere leer para todos un cuento que trajo de casa. Dice que no quiere leer el libro álbum ya que todos conocen ese cuento y ella quiere que todos sus compañeros conozcan el cuento que ella ha traído.
---	---

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Permanentes: Descripción y Primer Análisis: Lectura gratuita.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	<p><i>Lectura gratuita</i></p> <p><i>Fechas de implementación:</i></p> <p><i>Marzo 10</i></p> <p><i>Marzo 14</i></p> <p><i>Marzo 17</i></p> <p><i>Abril 28</i></p> <p><i>Mayo 19</i></p> <p><i>Mayo 26</i></p> <p><i>Junio 9</i></p> <p><i>Junio 15</i></p>
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<p><i>La lectura por placer:</i></p> <p><i>Pensar que sólo existen dos formas-una “correcta” y otra “incorrecta”- de interpretar un texto, es renunciar a entender el proceso de construcción del significado y, por lo tanto, aceptar la imposibilidad de contribuir a su desarrollo. Reconocer la coherencia</i></p>

interna y la validez de las diferentes interpretaciones hace posible tomarlas como punto de partida para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan las ampliación de las posibilidades del niño de aprender lo que leer.

Dubois.

El aprendizaje significativo:

“El concepto aprendido no significa lo mismo ni tiene las mismas implicaciones ni poder explicativo para el profesor que lo ha enseñado que para el alumno que lo ha aprendido. Por consiguiente, y partiendo del hecho de que la significatividad del aprendizaje es una cuestión de grado, y no de todo o nada, se ha de intentar que el aprendizaje sea lo más significativo posible”

Diez, Cristina.

La lectura desde el enfoque constructivista:

“El niño que todavía no domina correctamente la descodificación puede ser capaz de leer- no en el sentido convencional del término, sino entendido por este acto la atribución de un significado a un escrito-, si desarrolla diversas estrategias como la de adivinación a partir de diversas pistas que ofrece el texto, tales como su estructura, gráficos, etc.”

	<i>Diez, Cristina.</i>
<p><i>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar la lectura silenciosa por medio del libro álbum. 2. Acercamiento a la literatura, reconociendo que las letras transmiten información, complementaria a las imágenes. 3. Enlazar nueva información con la que ya se tiene para poder comprender lo leído. 4. Incentivar en el niño el leer por placer sin preguntarle, evaluarlo o sin algún comentario de control hacía la lectura.
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Se dejarán unos libros sobre algunos puestos de los niños y se explicara las normas que deberán estar implícitas en este espacio:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Buen trato a los libros. j. No ponerse de pie. k. No gritar. l. Leer en un tono de voz bajo. m. Pasar las páginas del libro suavemente. n. Seguir las letras con el dedo índice. o. Leer autor y título del cuento. p. Cuando se termine un libro de leer se puede intercambiar con otro libro.

	<p>Luego de dejar claras las reglas que regirán este espacio, los niños pasaran y escogerán el libro que quieren leer y se ubicaran en su puesto para realizar la exploración de la lectura.</p>
<p>6. <i>Resultados esperados</i> (<i>máximo 100 palabras</i>)</p>	<p>El producto esperado al implementar esta actividad permanente, lectura gratuita, pretende que los niños tengan un espacio de lectura basada en el placer, es decir, en esta lectura la profesora no pregunta, no interrumpe creando interpretación personal del texto. En esta actividad se espera que los niños tengan una exploración de la lectura, un acercamiento a la cultura escrita (donde ya relacionan letras de su nombre propio, con las letras del cuento), se espera un cumplimiento de las normas que se pautaron desde un comienzo, la lectura de imágenes y de palabras que permitan una comprensión del texto y reflexionar la lectura como “una actividad cognitiva por parte del sujeto implicado, que requiere el aprendizaje y el uso de diversas estrategias que permitan hallar diferentes significados en los textos” (Diez, Cristina).</p>
<p>7. <i>Productos académicos</i></p>	<p>- Exploración de la lectura como placer.</p>
<p>8. <i>Mecanismos de evaluación</i></p>	<p>Se tomara en cuenta el proceso que el niño lleva a cabo en cuanto al cumplimiento de las reglas y el ser consciente del espacio de lectura gratuita que se brinda como una rutina de exploración de lectura.</p>
<p>7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (<i>máximo 250 palabras</i>)</p>	<p>Para la sistematización se tendrán soportes visuales (fotos), así como audiovisuales (vídeos)</p>

2.Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...	
Sólo se registra aquello que el docente considere. No se diligencia para cada sesión, pero en una misma sesión pueden registrarse varios eventos...	
Fecha	Evento....
Marzo 10	En esta sesión la profesora presento las reglas que debían regir este espacio de lectura gratuita, pero aunque se habló de las reglas, los niños no las cumplieron a cabalidad. Estaban de pie, peleaban por los cuentos a leer y muchos aseguraban que no iban a leer porque no sabían leer.
Abril 28	En reiteradas ocasiones los niños dejan atrás esta lectura gratuita, sin esperar algo a cambio para leerle a su compañero, entonces ya no intercambian el libro cuando terminan, sino que le dicen al compañero que quieren leerle su cuento..
Mayo 19	Los niños en este espacio de lectura gratuita ya no quieren leerle al compañero de al lado, ya piden el leer el cuento a todos los niños del salón. En este caso, piden a la profesora que ellos quieren leer el cuento a todos y empiezan entre ellos mismos a asignarse turnos de lectura.
Junio 9	Desde un comienzo las actividades quedaron explicitas y se fueron cumpliendo poco a poco. En esta fecha ya los niños no estaban sentados en los puestos correspondientes, pues estaban de pie esperando el cuento que tuviera algún compañero o esperaban que un compañero terminara de leer para él leerle el cuento que deseaba.
Junio 15	La profesora cambio el lugar de lectura gratuita. Cada niño llevo su cuento a la biblioteca infantil del colegio, se sentaron en los cojines, pero el espacio abierto y nuevo para cada uno leer ocasiono desorden en los niños y las reglas evidentemente no se cumplieron, generando incomodidad por parte de algunos niños que si querían participar de la lectura de manera adecuada.

11.6. Actividades independientes:

11.6.1 Actividades independientes jardín A:

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Independientes: Diagnóstico de escritura

En estos instrumentos se sistematizan las actividades, que se planean e implementan sólo una vez. Son independientes porque no se desarrollan en el marco de propuestas más grandes como secuencias didácticas o proyectos, y tampoco se implementan con determinada frecuencia.

Se trata de dos instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad antes de su ejecución). El segundo compara la actividad planeada con la actividad implementada, y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad y fecha en la que se implementará.</i>	Diagnóstico de escritura (Actividad implementada en el cuaderno).
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque.</i>	<p>“Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también el aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos” (Ferreiro, 2000).</p> <p>“De modo que no habría textos producidos por sujetos que <i>no</i> saben escribir, ni textos <i>mal</i> escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema escritura” (Ferreiro, 2000).</p>

<p>3. <i>Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos, (máximo 100 palabras).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cómo escriben los niños al inicio del año escolar. - Conocer la hipótesis de escritura en la que se encuentran los niños. - Construir y reconstruir el sistema escrito convencional por medio de diversas situaciones didácticas generadas en el aula.
<p>4. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>Se explicará a los niños el objetivo de la actividad. Se pedirá escribir el nombre y realizar un dibujo de cada uno en la hoja señalada por la docente, pues es necesario marcar los cuadernos y así identificarlos.</p>
<p>5. <i>Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Verbalización de hipótesis generadas a partir de la situación didáctica planteada de marcar el cuaderno.</p>
<p>6. <i>Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados) (Máximo 100 palabras).</i></p>	<p>No son contemplados en el desarrollo de esta actividad.</p>
<p>7. <i>Productos académicos (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Registro de escritura en el cuaderno.</p>
<p>8. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>Diligenciamiento de rejilla de seguimiento en la cual se evidente el tipo de reflexión que realizan los niños al generarse la primera situación de escritura.</p>
<p>9. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>Escaneo de página en la cual los niños marcaron el cuaderno y escritura de notas que den cuenta de las reflexiones por parte de los niños.</p>

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: Escritura del nombre propio en el tablero

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	Escritura del Nombre Propio en el Tablero
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<p>“Las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura han hecho evidente que la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos. Discutir para comprender, hablar para leer, hablar para escribir, escribir en colaboración. Son algunas de las expresiones compartidas ya por la mayor parte de los profesores para referirse a la necesidad del lenguaje oral como instrumento para la construcción del lenguaje escrito en la comprensión y en la producción” (Camps, 2005).</p> <p>“En estas culturas, los usos orales y los escritos se mediatizan unos a otros: se habla para escribir, se lee y se escribe para exponer oralmente un tema, se lee para tener tema de conversación: el habla lleva a leer y ayuda a leer, etc.” (Camps, 2005).</p> <p>“Así, enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, de lo que</p>

	<p>escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros, etc.” (Camps, 2005).</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar para comprender el sistema escrito convencional. - Generar un espacio de reflexión y dialogo en el cual los niños puedan analizar acerca de conceptos que conlleven a una reconstrucción por parte de todos.
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>El desarrollo de la actividad se va a llevar a cabo en cuatro momentos.</p> <p>En el primero momento van a pasar al tablero a escribir su nombre los niños cuyos nombre inician por la letra J.</p> <p>En el segundo momento van a pasar al tablero a escribir su nombre los niños cuyo nombre inician por la letra M.</p> <p>En un tercer momento van a pasar los demás niños a escribir su nombre.</p> <p>En un cuarto momento se abre un espacio para dialogar entorno a las escrituras de los niños en el tablero.</p>
<p>6. Resultados esperados</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>Es necesario un proceso de construcción y reconstrucción acerca de la exploración del sistema escrito convencional.</p>
<p>7. Productos académicos</p>	<p>Ninguno</p>
<p>8. Mecanismos de evaluación</p>	<p>Rejilla de evaluación</p>
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p> <p>(máximo 250 palabras)</p>	<p>Registro de video y notas.</p>

**Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y
Primer Análisis: Lectura de Nota Informativa**

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	Lectura de Nota Informativa (Registro en Video/Marzo 11).
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<p>“Primera aclaración: yo digo “escritura” entendiendo que no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los chicos; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas [...] algo que involucra más que aprender a producir marcas hecha por otros, porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales”. (La construcción de la escritura en el niño)</p> <p>“Generalmente no se puede decir casi nada frente a una hoja escrita producida por un chico pequeño y mucho menos</p>

	frente a una sola escritura; es preciso cotejar una serie de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto”. (La construcción de la escritura en el niño)
3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos) (máximo 100 palabras)	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar un espacio de lectura en voz alta llenando de sentido la escritura de los niños. - Informar a la docente a través de la lectura sobre un mensaje comunicado a la distancia. - Generar ideas a partir de un propósito comunicativo.
4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)	La docente pide a los niños ubicarse en media luna (ambientación similar a como se realizan las conversaciones colectivas). Nuevamente la docente explica el desarrollo de la actividad, cada niño leerá la nota escrita por ellos o dictada por sus padres, al finalizar la lectura se habla sobre unos recordatorios en relación a los temas de las notas.
6. Resultados esperados (máximo 100 palabras)	A través de la escritura de nota se podrán evidenciar algunas características de la hipótesis de escritura en la que se encuentran los niños, de igual manera, al llera en voz alta cargan de sentido y significado su escritura.
7. Productos académicos	Escritura y lectura de nota informativa en la agenda
8. Mecanismos de evaluación	Rejilla y Portafolios por medio de registros audiovisuales

<p>7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i></p> <p><i>(máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Grabación</p>
--	------------------

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: Marcando los Puestos

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<p><i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i></p>	
<p>1. <i>Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i></p>	<p>Marcando los puestos</p>
<p>2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque</i></p>	<p>“En otras palabras, no es el educador quien comienza la alfabetización del alumno, sino que éste ya acude al centro con diversos conocimientos sobre el lenguaje escrito” (Diez, 2004, p. 25).</p> <p>“En el Diseño Curricular de la Educación Infantil se presenta, como único bloque de contenidos, el de <i>Aproximación al lenguaje escrito</i>. Ello implica abordar no sólo las características alfabéticas de la escritura, aspecto al que tradicionalmente se le ha concedido mayor relevancia en el ámbito escolar, sino también analizar este lenguaje en todo su complejidad léxica, morfológica, sintáctica, semántica, estudiando los distintos tipos de textos,</p>

	<p>las diversas situaciones de uso y finalidades, los correspondientes procedimientos de comprensión y producción, así como las actitudes que estimulan a su conocimiento” (Diez, 2004, p. 32).</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar un espacio de interacción por medio del cual los niños puedan dialogar y cotejar sus hipótesis. -
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Previamente se escriben los nombres de los niños en pequeños carteles, la escritura de estos nombres se dispone de dos formas: en la primera fila se ubica el nombre completo del niño, en la segunda fila se escribe el primer apellido, por último en la tercera fila se escribe el segundo apellido.</p> <p>Al iniciar la actividad se colocan los letreros pegados en el tablero al azar, seguidamente, se les pide a los niños pasar caminando por enfrente del tablero buscar el letrero con su nombre y sentarse nuevamente.</p>
<p>6. Resultados esperados</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>Por medio de la escogencia de los nombres propiciar un espacio de reflexión en el cual los niños elaboren ideas, y reconocer su nombre propio.</p>
<p>7. Productos académicos</p>	<p>Marcación de los puestos</p>
<p>8. Mecanismos de evaluación</p>	<p>Rejilla de escritura</p>

<p>7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i></p> <p><i>(máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Grabación</p>
--	------------------

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: Reconocimiento del Nombre Propio por medio de Tiras

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<p><i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i></p>	
<p>1. <i>Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i></p>	<p>Reconocimiento del Nombre Propio por medio de Tiras</p>
<p>2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque</i></p>	<p>“Estos diferentes momentos en la evolución muestran la enorme variedad de preguntas que los niños se hacen al tratar de comprender cómo funciona el sistema alfabético de escritura y la diversidad de formas de solución que van encontrando. [...] En este sentido, el desarrollo es constructivo, ya que cada periodo se hace posible a partir de los logros del momento precedente. Los conflictos que se dan en cada momento evolutivo entre las mismas teorías que los niños construyen y entre éstas y la información ambiental, dan lugar a la búsqueda de nuevos elementos y nuevas relaciones” (Vernon, 2006, p. 6).</p> <p>“Es importante hacer muchas actividades</p>

	<p>didácticas (como parte de la rutina diaria) que permitan, en primera instancia, identificar el nombre propio y después identificar los nombres de otros, a pesar de que en un principio no les sea posible analizar por qué se escriben así. A partir de dicha identificación, hay que promover que los niños se hagan preguntas semejantes a las que el lector pueda hacer en el ejercicio, y que promueva el análisis: ¿por qué Andrea y Alonso empiezan por la misma letra? ¿Qué tiene de diferente el nombre de Daniel y el de Daniela, o el de María José con el de María del Carmen? ¿Qué dice en la parte que es igual en ambos nombres?” ” (Vernon, 2006, p. 7).</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar un espacio de reflexión por medio del cual los niños puedan ir dando aportaciones diferentes que les den pistas a los otros que tal vez no habían sido percibidas para todos. - Respetar las ideas construidas por los niños permitiendo construir el conocimiento.
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Se realiza la lista de nombres de los niños, posteriormente, se recortan con el fin de obtener tiras con el nombre de cada uno de los niños.</p> <p>Al dar inicio a la actividad, se pegan las tiras de papel en el tablero en desorden, a partir de ello, se les pide a los niños buscar su nombre en la tira y escogerla. Finalmente, la tira escogida por cada niño es pegada en el cuaderno.</p>

6. <i>Resultados esperados</i> (<i>máximo 100 palabras</i>)	Reflexionar acerca del funcionamiento del sistema escrito convencional.
7. <i>Productos académicos</i>	Tira con el nombre de cada niño pegada en el cuaderno.
8. <i>Mecanismos de evaluación</i>	Rejilla de escritura
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (<i>máximo 250 palabras</i>)	Escritura de notas Febrero 16.

**Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis
de Actividades Independientes: Reflexión sobre los modos de habla**

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que constituyen la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

1. Descripción de la actividad tal como fue <u>planeada</u> (Se diligencia antes de implementar)	
1. <i>Nombre de la actividad permanente</i> (<i>frecuencia y fechas en las que se implementará</i>)	Reflexión sobre los modos de habla Marzo 3 Marzo 23
2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque</i>	“Tomar conciencia de que la escuela puede contribuir a evitar la discriminación lingüísticas es lo que nos lleva acentuar el lugar de la lengua oral como objeto de enseñanza. ¿En qué

	<p>sentido y de qué manera puede la institución escolar hacer esta contribución?</p> <p>Entre los alumnos de una clase, es posible reconocer distintas variedades lingüísticas –distintas formas de hablar-. Frente a esta diversidad, pueden tomarse posiciones diferentes: o bien se interpreta que alguna de esas variedades es superior o más valiosas que las otras o bien se piensa que todas son equivalentes pero no gozan de la misma valoración social. Las decisiones didácticas que se derivarán de una u otra de esas interpretaciones serán muy diferentes y tendrán consecuencias también muy distintas para alumnos. La primera puede llevar –como de hecho ha llevado. a pensar que función de la escuela enseñar el lenguaje “correcto” e intentar incluso que los alumnos descarten aquellas formas lingüísticas consideradas “incorrectas”, la segunda conduce tanto a reconocer la validez de la lengua materna de los niños –de esa manera de hablar que aprendido en su hogar- como a producir intervenciones didácticas que permitan a todos apropiarse también de las variedades lingüísticas prestigiosas en su comunidad y utilizar las diversas variedades –todas, también la adquirida en su grupo de pertenencia- en forma adecuada a las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentren inmersos” (Lerner, D. 1999 p. 5/6).</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir condiciones de la vida social en las cuales los niños ingresen a la vida social y académica construyendo su voz propia.

<p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar un espacio en el cual los niños reconozcan las funciones y usos que cumplen diversas situaciones comunicativas. - Participar de diferentes prácticas de lenguaje oral que conlleven a que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo con seguridad. - Habar sobre cómo funciona el lenguaje oral.
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Se llevará los niños a la sala de audiovisuales con el fin de observar algunos segmentos de video de una clase de la profesora Sandra Del Pilar del municipio de Flandes-Tolima.</p> <p>Estos videos hacen parte de la rutina realizada por la docente en relación a la conversación colectiva, así mismo, se proyectará algunos segmentos de lectura silenciosa. Durante la proyección se preguntará a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué cosas estamos observando? - ¿Podemos distinguir de dónde son estos niños? - ¿Qué estamos observando en el video? <p>Al culminar la proyección se reflexionará con los niños en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo están hablando los niños? - ¿De qué están hablando los niños y la profesora? - ¿Será que los niños si están respetando las normas de interacción? - ¿Ese espacio es similar a un espacio que nosotros realizamos en el colegio? - ¿Para qué vamos a ese espacio? - ¿Por qué los niños usan ese tipo de palabras?
<p><i>6. Resultados esperados en los aprendizajes</i></p>	<p>Las situaciones de reflexión sobre el</p>

<p><i>de los estudiantes</i> (<i>máximo 100 palabras</i>)</p>	<p>lenguaje oral es un trabajo sistemático, de modo que es importante conocer fundamentalmente la primera y última intervención por parte de los niños acerca del funcionamiento y usos del lenguaje oral, conllevando a la construcción de una voz que sirve como condición en la vida social y política.</p>
<p>7. <i>Productos académicos</i></p>	<p>A través de la observación de los segmentos de videos se reflexionará entorno al tipo de intervención discursiva por parte de los niños y la docente.</p>
<p>8. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes</i></p>	<p>Por medio de los registros audiovisuales se evaluará entorno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tipo de intervención discursiva - Repertorio verbal - Modos de habla - Objetivo de la intervención - Seguimiento de las normas de interacción - Cumplimiento de las normas de interacción
<p>9. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (<i>máximo 250 palabras</i>)</p>	<p>El registro audiovisual es una fuente fundamental en el trabajo sobre lengua, pues de otra forma se perderían intervenciones fundamentales para el análisis y reflexión.</p>

11.6.2. Actividades independientes jardín B:

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: *Escritura de nombres por papelitos.*

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad y fecha en la que se implementara</i>	<p><i>Escritura de nombres por papelitos.</i></p> <p><i>Fecha de implementación:</i></p> <p><i>-Junio 3 de 2011.</i></p>
<i>2. Referentes /teóricos / de enfoque</i>	<p><i>- “Es un error pensar que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra (oral): contrario a lo que la gente cree, uno jamás escribe como habla; uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia”</i></p> <p>Gómez, P. Retomado por Rincón, G. Pág. 64</p> <p><i>- “Trabajar con textos completos y variados (cartas, notas cuentos, recetas, etc.), implica traerlos al aula, leerlos y observarlos, comprarlos y producirlos (colectiva, individual o grupalmente). De esta manera, desde pequeñitos, los niños ira aprendiendo que escribir es un proceso complejo que involucra, la coordinación de un tema, su desarrollo y presentación, la selección de las palabras con las cuales referirse a él, los aspectos a considerar, el orden que debe hacerse y las letras y otros signos con los</i></p>

	<p><i>cuales registrarlo”</i></p> <p>Rincón, G. Enseñar a comprender. Pág.75</p> <p><i>-“Escribir no se puede identificar con trazar porque no buscamos la promoción de copistas sino el fomento y formación de escritores. En los inicios del siglo XXI no podemos reducir la escritura a una simple actividad motorica porque no se trata de trazar sino de producir textos, textos con sentido completo que responden a una intencionalidad, a una necesidad; textos con una finalidad y un destinatario; textos con unas tipicidades, con unas exigencias, con unas restricciones”</i></p> <p>Molina, M. ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? Pág. 2.</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>-Propiciar diferentes prácticas de escritura en los niños.</p> <p>-Hablar para aprender a escribir.</p> <p>-Hablar para saber.</p> <p>-Reflexionar la propia escritura y la del otro.</p>
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>A cada niño se le darán las letras de su nombre en papelitos. Deben mirar qué letras tiene y así mismo organizar las letras para armar su nombre en el puesto.</p> <p>Cuando cada niño termine le mostrara a la profesora el orden de las letras que ha colocado y la profesora hará preguntas en torno a esta construcción.</p>

	<p>Se harán preguntas en torno a:</p> <p>¿Qué pasa si le quito esta letra a tu nombre?</p> <p>-¿Qué dirá si le coloco una letra de más?</p> <p>-¿Dirá lo mismo?,</p> <p>Entre otras preguntas que surgirán de acuerdo a la reflexión que el niño lleve a cabo.</p> <p>Posteriormente, los niños deberán pegar en su cuaderno de comunicativa las letras en el mismo orden y con las reflexiones suscitadas.</p>
<p>5. <i>Resultados esperados</i> (máximo 100 palabras)</p>	<p>Se espera que los niños reconozcan su nombre, que reflexionen acerca de éste. Se espera que los niños potencien su habla en el momento de dar las explicaciones en cuanto a qué pasa si se quita alguna letra del nombre.</p> <p>Se espera que los niños comprendan la escritura y lleven a cabo reflexiones tanto propias como de los otros en torno a esta.</p>
<p>6. <i>Productos académicos</i></p>	<p>Las letras pegadas en el cuaderno, formando el nombre.</p>
<p>7. <i>Mecanismos de evaluación</i></p>	<p>De acuerdo a las rejillas que se implementaran se observara el proceso cualitativo que está llevando a cabo cada niño. Se observaran los cuadernos y los demás productos de varias actividades en torno a la escritura y se analizara el proceso llevado a cabo hasta el momento.</p>
<p>8. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (máximo 250 palabras)</p>	<p>Se tomarán videos.</p>

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: *Actividad metaverbal. La lectura preparada.*

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<p><i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i></p>	<p><i>Actividad metaverbal. Lectura preparada.</i></p> <p><i>Fecha de implementación:</i></p> <p><i>Marzo 11 de 2011.</i></p>
<p><i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i></p>	<p><i>“La cantidad de interacciones que la escuela le propone al niño empuja su desarrollo, lo que implica asumir que ese desarrollo, en este caso del lenguaje, no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto (...) sino en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso. Este es el marco en el que afirmamos que la reflexión central que los docentes debemos realizar se sitúa directamente en el terreno de la didáctica, como disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza”</i></p> <p>Pérez, M. Roa, C. referentes para la didáctica en el primer ciclo. Pág 18.</p> <p><i>“Enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros”</i></p> <p>Camps, A. Hablar en clase, aprender</p>

	lengua.
<p><i>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Potenciar el habla en los niños. -Reflexionar acerca de la lectura “Mi papá es mágico” -Reconocer, comprender y cumplir las reglas de interacción. -Reconocer y utilizar un vocabulario pertinente para hacerle las correcciones al compañero. -Hablar para aprender a leer. -Hablar para interactuar. -Hablar para saber. -Escuchar activamente al lector. -Hablar para aprender a escribir.
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Luego de lectura prepara en una sesión anterior, se llevara el video que se grabo acerca de esta lectura. Se les dice, por un lado, que deben ver: cómo el niño leyó, deben analizar si el niño preparo o no su lectura, deben mirar si el niño que leyó tuvo en cuenta los parámetros acordados la sesión anterior. Por otro lado, se pedirá que también observen si el comportamiento del público fue</p>

	<p>pertinente, si escucharon y respetaron al compañero que paso a leer.</p> <p>En medio del video se harán pausas y se pedirá a los niños que comenten lo sucedido.</p> <p>Luego del video, los niños reflexionaran acerca de su lectura y de su comportamiento y escribirán en una cartelera los parámetros a la hora de leer, para tenerlos presentes y formaran dicha cartelera.</p>
<p>5. Resultados esperados (máximo 100 palabras)</p>	<p>Se espera que los niños reconozcan la importancia de la lectura en voz alta, que evidencien la importancia de escuchar al otro. Se espera que los niños se reconozcan como lectores desde los primeros grados y se formen como lectores en una práctica de goce y placer.</p> <p>Se espera que cada día más se incentiven a leer y reflexionen acerca de la lectura que realizan y la que realizan los compañeros.</p> <p>Se espera que tengan un acercamiento con la literatura y que por medio de la reflexión del video tengan en cuenta los parámetros para la lectura y en encuentros próximos leer reflexionando cada parámetro establecido.</p>
<p>6. Productos académicos</p>	<p>Cartelera de reglas a la hora de leer.</p>
<p>7. Mecanismos de evaluación</p>	<p>Se tendrá en cuenta la observación por parte de la profesora y se preguntara al niño cómo cree que ha leído y cual ha sido su aprendizaje en cuanto a la lectura de libros álbum.</p> <p>Se tendrán en cuenta las rejillas que permitirán evidenciar el proceso de manera cualitativa que el niño ha llevado a cabo.</p>
<p>8. Decisiones sobre la información que se</p>	<p>Se tendrá en cuenta para la</p>

tomará para la sistematización (máximo 250 palabras)	sistematización videos.
---	-------------------------

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: *Construcción de las normas de interacción.*

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	<i>Construcción de las normas de interacción. Fecha de implementación: febrero 7 de 2011.</i>
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<p>La construcción de las normas de interacción requiere que se dé un espacio importante a la oralidad, el abrirlo en el aula de clases permite la construcción, formación y reconocimiento de la voz en los niños, por tal motivo se hace necesaria esta creación de las normas para que el niño comprenda que su voz es escuchada y respetada, pero que así mismo debe haber una regulación de ésta.</p> <p>Referentes teóricos como “La construcción de la voz en la escuela” (Mauricio Pérez), permiten evidenciar la importancia de esta construcción de normas y el reconocimiento de la voz en los niños. “<i>La base para la construcción de la voz que posibilite multiplicidad de interacciones supone la existencia de reglas y pautas de la interacción (respetar turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, responder preguntas, explicar puntos de vista,</i></p>

	<p><i>defender una opinión), así como la regulación de las mismas. Este sistema de reglas es una prioridad de la pedagogía de la expresión y del lenguaje, y debe construirse paulatinamente en las aulas, igualmente debe velarse por su mantenimiento y consolidación”</i></p> <p>“Los componentes del lenguaje en el primer ciclo” (Mauricio Pérez, Catalina Roa) refreídos al lenguaje oral también permiten una apropiación de la voz en estas dinámicas de participación en las cuales se hace necesaria la construcción de las reglas de interacción.</p> <p><i>“Trabajar para que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela”</i></p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<p>El propósito de la creación de las normas de interacción tiene su finalidad en tres grandes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Potenciar el habla en los niños. -Reconocer la voz del otro. -Pensar para hablar. <p>Estos propósitos académicos también van encaminados hacia la formación de la vida social del niño.</p> <p>El poder regular las reglas que se han construido en conjunto con ellos, posibilita la seguridad en la propia voz de los niños, en la cual identifican que su</p>

	<p>voz comunica algo y esta comunicación hace eco en los diferentes espacios en los cuales se encuentra inmerso.</p> <p>Poco a poco los niños son más conscientes de la utilización y reflexión de estas normas de interacción y se van apropiando de ellas, llegándolas a convertir en un eslabón importante de comunicación y un punto importante para la expresión de sus ideas e interacción con los demás.</p>
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Los niños ubicarán las sillas en media luna. Se preguntará que reglas se deben cumplir tanto en el comedor como en el salón de clases.</p> <p>Se escribirán las reglas en papel periódico y los niños pondrán sus huellas afirmando el cumplimiento de las reglas escritas.</p> <p>Las reglas base para cumplir serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> f. Levantar la mano. g. Escuchar al otro. h. Respetar el turno de la palabra. i. No pararse de la silla. j. Sentarnos bien.
<p><i>5. Resultados esperados (máximo 100 palabras)</i></p>	<p>Los resultados que se esperan con la creación de las normas de interacción son por un lado, que el niño se reconozca en tanto su voz y como sujeto en la sociedad, expresando y comunicándose con el otro, haciendo eco su voz en los diferentes espacios inmersos. Por el otro lado, es que el niño reconozca que esta formación de su voz debe regularse, el escuchar al otro, el pedir la palabra, el respetar el turno de habla, no son sólo reglas que se hacen importantes en las interacciones dentro del aula de clases, su formación también se direcciona hacia lo</p>

	social, hacia la formación de la vida fuera del contexto escolar, en la cual estas reglas también se tornan importantes para la comunicación.
6. <i>Productos académicos</i>	Ser consientes de las reglas y propiciar esta regulación en las diferentes situaciones comunicativas.
7. <i>Mecanismos de evaluación</i>	Se evaluará el proceso que tienen los niños en cuanto al cumplimiento y reflexión de estas reglas. Poco a poco los niños en su conversación o en las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentran harán necesaria esta regulación de su voz, pues tienen en cuenta que si todos hablan al tiempo, no se podrán escuchar. Se evaluará el proceso en cuanto a cumplimiento, pero también entendimiento de éstas, el por qué se deben cumplir y el qué pasa si no siguen dicha regulación del habla.
8. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> <i>(máximo 250 palabras)</i>	Se tiene un registro visual: fotos.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: *Exposición de lugares del colegio.*

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se</i>	<i>Exposición de lugares del colegio: -Mayo 19 de 2011</i>

implementará)	
2. Referentes – teóricos - de enfoque	<p data-bbox="837 264 1370 548"><i>- “El lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente”</i></p> <p data-bbox="837 583 1357 701">Pérez, M. Roa C. referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Pág. 29</p> <p data-bbox="837 806 1378 1255"><i>- “ La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo, y en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta”</i></p> <p data-bbox="837 1293 1378 1411">Pérez, M. Roa C. referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Pág. 29</p> <p data-bbox="837 1516 1378 1839"><i>-“La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar a leer y escribir, es también camino para la entrada en la literatura. A su vez, puede ser objeto de aprendizaje,</i></p>

	<p><i>especialmente de los usos más formales”</i></p> <p>Camps, A. hablar en clase, aprender lengua.</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>Potenciar la voz de los niños al hablar en diferentes situaciones comunicativas, en este caso, la exposición.</p> <p>-Construir la voz del sujeto, de la identidad y la seguridad en cuanto a la parte social.</p> <p>-Participar de situaciones de oralidad formales e informales.</p> <p>-Emplear formas discursivas particulares en atención a propósitos específicos.</p>
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Los niños harán la tarea “Lugar favorito del colegio”. En casa preparan la exposición y llevaran el material a presentar.</p> <p>Se dispondrá el salón en mesa redonda y cada niño pasara a decir qué preparo en torno al lugar favorito del colegio.</p> <p>En ocasiones la profesora preguntara al niño de acuerdo a lo que él esté diciendo.</p>
<p>6. Resultados esperados</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>Se espera que los niños se apropien de su voz. Que potencien su voz y reconozcan que su voz tiene eco. Así mismo, se espera que poco a poco se reflexionen sobre cómo hablaron ante el Público y del mismo modo, que los niños puedan aportar en pro del desarrollo oral de cada niño en diversas situaciones comunicativas.</p>
<p>6. Productos académicos</p>	<p>La presentación de la exposición.</p>
<p>7. Mecanismos de evaluación</p>	<p>Por medio de las rejillas se tendrán en</p>

	cuenta tanto el registro oral que tiene el niño al pasar a exponer, como la rejilla de reglas de interacción, pautadas para los oyentes de la exposición.
8. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras)	Se tendrá para la sistematización el video.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: *Lectura preparada.*

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)	<i>Lectura preparada.</i> <i>Fecha de implementación:</i> <i>-Marzo 9 de 2011.</i>
2. Referentes – teóricos - de enfoque	“El ingreso a estas experiencias y prácticas de lectura no supone, necesariamente, el dominio de la lectura convencional, pues el niño, a través de la voz del otro, (docentes, compañeros de grados superiores, padres o adultos significativos), puede, incluso desde antes de nacer, acceder a ese mágico y ancho mucho de la cultura cifrada en textos” Pérez, M. Roa. Referentes para la didáctica de lenguaje en el primer ciclo.

Pág. 17.

“La entonación además del valor cohesivo, tiene un valor enfatizador o focalizador (...) la entonación se utiliza para mostrar la organización de la información que se comunica, tanto en lo que respecta a la función enfática y modalizadora ya que permite marcar el foco temático o destacar determinados elementos estructurales, además (...) la entonación sirve para establecer una estrecha relación entre la palabra y el contexto extraverbal”

M. Vilá i Santasusana y otros. Pág. 48

-“La discusión es la modalidad de interacción social donde se construye la solución colectiva a un problema planteado, a través de un razonamiento conjunto, es decir, por medio de la lectura de un cuento, se incentiva a los niños a la creación de historias orales y a la argumentación, del mismo modo a que planeen situaciones en las que caben todo tipo de conjeturas, en esta parte, el profesor trata de limitar su propia participación, modificando las reglas de conducción de la conversación, favoreciendo la comunicación de las diferentes perspectivas y promoviendo la conversación autónoma entre los alumnos”

Diez, C. la escritura colaborativa en educación infantil. Pág. 60.

-“Si su lectura es un acto de simpatía con el auditorio tanto como con el texto y su autor, si logra que se oiga la necesidad

	<p><i>de escribir y despierta nuestra oscura necesidad de comprender, entonces los libros se abren de par en par, y la muchedumbre de aquellos que se creían excluidos de la lectura se participa tras él”</i></p> <p>Pennac, Como una novela.</p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>-Construir la seguridad y reconocimiento de la propia voz.</p> <p>-Involucrar a los niños en diferentes prácticas de lenguaje, en este caso, la lectura preparada.</p> <p>-Descubrirse como lector desde los primeros grados de escolaridad.</p> <p>-Explorar el libro álbum.</p>
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Se leerá el cuento “Mi papá es mágico” por medio de diapositivas. Luego de la lectura, se preguntara a los niños cómo estuvo esa lectura, cómo fue el tono de voz de a profesora, cómo la profesora se ubico ante el público, se preguntara si miro o no a los demás en el momento de la lectura y se preguntara si leyó el autor y el nombre del cuento en su lectura.</p> <p>Luego de que los niños hayan respondido a estas preguntas, la profesora dirá que ellos deben leer en voz alta, frente a sus compañeros una página del libro que se ha acabado de leer (se escogerá este libro ya que cada uno lo tiene).</p> <p>Posteriormente se dará a cada niño el cuento para que lo explore, mire las</p>

	<p>páginas, lo lea y explore el cuento para realizar la lectura.</p> <p>Luego de este espacio, se dirá a los niños que piensen la página que les gustaría leer y se asignan las páginas correspondientes a la lectura.</p> <p>Al finalizar la sesión, cada niño ya debe tener claro cuál es la página que debe leer y haber reconocido y comprendido algunos parámetros para la lectura en voz alta y tenerlos presentes para la presentación de la lectura.</p> <p>Se dejaran en cuenta aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> g. Leer el título y el autor del cuento. h. Seguir las letras con el dedo. i. Mirar la página del libro al leer. j. Tener un tono de voz adecuado. k. Leer despacio y vocalizando en cada palabra. l. Si no se está leyendo, escuchar activamente al lector. <p>Algunos componentes surgirán de acuerdo a las participaciones de los niños.</p>
<p>5. <i>Resultados esperados</i> (<i>máximo 100 palabras</i>)</p>	<p>Se espera que los niños se reconozcan como lectores, que preparen su lectura y vean este espacio de lectura significativamente. Se espera que los niños sean conscientes que las letras transmiten información y que diferencien entre la letra y el dibujo.</p> <p>Se espera que los niños participen de la lectura de una manera agradable, sin que se sientan forzados o juzgados. Se espera que construyan su voz y participen de diversas modalidades de lectura, en este caso, lectura preparada.</p>
<p>6. <i>Productos académicos</i></p>	<p>La lectura en voz alta del cuento “Mi</p>

	papá es mágico”
7. <i>Mecanismos de evaluación</i>	Para la lectura se tendrá en cuenta la descripción de la rejilla de lectura, para la cual hay componentes que permiten evidenciar cómo ha evolucionado el niño en cuanto a la lectura y cuál es su constante reflexión frente al lenguaje. Todo por medio de la observación y registro escrito de cada niño.
8. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (máximo 250 palabras)	Se tendrá un cuaderno de notas.

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: Reconocimiento del nombre.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

<i>Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
1. <i>Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)</i>	<i>Reconocimiento del nombre: fecha de implementación: febrero 15</i>
2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque</i>	<i>“El niño, inserto en una sociedad alfabetizada, va aprendiendo a construir sus propias ideas sobre la escritura. De este modo, comienza la escolarización en Educación Infantil, con unos conocimientos progresivamente más ajustados a nuestro lenguaje escrito. Estas hipótesis se modifican en contacto con la enseñanza, en un complejo proceso de reconstrucción de teorías donde la función del profesor no es transmitir información a un receptor mecánico, sino conducirlo en su proceso de experimentación, reflexión y de</i>

	<p><i>solución de conflictos a lo largo de su alfabetización” Diez, C. la escritura colaborativa en educación infantil.</i></p> <p><i>- “La búsqueda y localización del nombre propio entre otros nombres es una situación didáctica que se realiza durante el año a través de diversas actividades. A fin de no constituirse en una práctica rutinaria, el maestro planifica variaciones posibles: localizar el cartel con el nombre propio en un grupo de carteles para controlar asistencia, localizar el nombre en una lista escrita por el docente para señalar el responsable de una actividad asumida por los miembros del grupo, identificar un nombre sorteado para saber quién es el encargado de llevar a cabo determinada tarea, etc.”</i></p> <p><i>Propuestas para el aula 1º año Prácticas del Lenguaje Material para el docente</i></p>
<p><i>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar el sistema escrito. - Reconocer el nombre. - Fortalecer la escritura del nombre propio. - Generar situaciones de diálogo que evidencien la relación de las letras del nombre propio con el de los compañeros. - Hablar para aprender a escribir.
<p><i>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartulinas en tiras con el nombre de cada niño y un espacio para que cada uno transcriba debajo su nombre. -Cinta.

	<p>-Tablero.</p> <p>-Borrador.</p> <p>-Lápiz.</p> <p>Se colocaran las cartulinas con el nombre de cada niño sobre el piso. Los niños deberán reconocer el nombre de cada uno, coger la cartulina, mostrarla a la profesora y decir el por qué creen que ese es su nombre. La profesora les hará preguntas que los desequilibren o les colocara la cartulina con otro nombre que empiece por la misma letra, generando así discusión y reflexión con ellos.</p> <p>Seguido a ello deberán escribir su nombre con lápiz, debajo del nombre escrito en marcador.</p> <p>Se reflexionara acerca de la escritura que cada uno ha tenido y se enfrentaran nombres como “Simón Martínez” y “Sebastián Moreno” para realizar preguntas referentes a estos dos nombres.</p>
<p>5. <i>Resultados esperados</i> (<i>máximo 100 palabras</i>)</p>	<p>El reconocimiento del nombre generando situaciones de habla que propicien a la reflexión en torno a la escritura del mismo.</p>
<p>6. <i>Productos académicos</i></p>	<p>Las cartulinas de cada niño con su nombre escrito debajo.</p>
<p>7. <i>Mecanismos de evaluación</i></p>	<p>Se evaluarán las reflexiones que tienen en torno al reconocimiento de su nombre, las relaciones que hacen entre su nombre y otras palabras como de la fecha o de cuentos. Así mismo el trazo que tienen, la manera en como cogen el lápiz y cómo</p>

	están utilizando el espacio.
8. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> (<i>máximo 250 palabras</i>)	Habrán registros como fotos.

10.7 Sistematización de actividades:

11.7.1. Asistencia:

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Permanentes: Asistencia

En estos instrumentos se sistematizan las actividades que se implementan con determinada frecuencia. No se trata de actividades sucesivas, sino de una misma actividad que se desarrolla con determinada frecuencia.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que son la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)</i>	
1. <i>Nombre de la actividad permanente, frecuencia y fechas en las que se implementará.</i>	Asistencia Febrero – Junio
2. <i>Referentes – teóricos - de enfoque</i>	“Este lenguaje ha de adquirirse en la reflexión sobre los distintos tipos de texto: cartas, cuentos, recetas, periódicos, publicidad, revistas, carteles etc. modelos que muestran las propiedades específicas del lenguaje escrito. El alumno, en

	<p>contacto con el diferente material impreso, construirá no sólo sus ideas personales acerca del sistema escrito sino también sobre la estructura del lenguaje escrito, sus diferencias con el lenguaje oral, las características de los diferentes tipos de textos, etc.” (Diez, 2004, p. 24).</p> <p>“Las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura han hecho evidente que la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos. Discutir para comprender, hablar para leer, hablar para escribir, escribir en colaboración. Son algunas de las expresiones compartidas ya por la mayor parte de los profesores para referirse a la necesidad del lenguaje oral como instrumento para la construcción del lenguaje escrito en la comprensión y en la producción” (Camps, 2005).</p>
<p>3. <i>Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i></p> <p><i>(máximo 100 palabras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar un espacio de experimentación, reflexión, problematización y solución de diversas situaciones que conlleven a un proceso de alfabetización. - Contribuir a que los niños aprendan a escribir partiendo de ideas que elaboran acerca de cómo funciona el sistema escrito convencional. - Generar situaciones de dialogo en las cuales el lenguaje oral sea eje fundamental para la comprensión y producción del lenguaje escrito.
<p>4. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>Se les explicará a los niños acerca del propósito de tomar asistencia, pues ello permitirá conocer quién está faltando al colegio y si alguno sabe la razón de esta</p>

	<p>ausencia. Así mismo, si algún niño nota que un compañero está faltando constantemente al colegio lo puede llamar con el fin de conocer la razón de las ausencias.</p> <p>Seguidamente, se explicará el formato de asistencia, en éste sólo deben marcar un punto sin importar si alguien más ya marco en ese nombre.</p> <p>Para el desarrollo de la sesión, se pedirá a los niños pasar por parejas, mientras los demás se encuentran desarrollando una actividad del libro.</p>
<p>5. <i>Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Por un lado, propiciar espacios de problematización y reflexión que realicen un aporte a la construcción del sistema escrito convencional por parte de los niños, y por el otro, un registro por medio del cual los niños puedan generar un vínculo permitiéndoles estar pendientes de sus compañeros.</p>
<p>6. <i>Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados) (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Vincular afectivamente a los niños con el fin de que puedan mantenerse en contacto con sus compañeros, así ellos se encuentren ausentando al colegio.</p>
<p>7. <i>Productos académicos (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Formato de asistencia, al igual que el registro de notas o audiovisual que dé cuenta de las hipótesis generadas por los niños al reconocer su nombre.</p>
<p>8. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>Diligenciamiento de rejilla en la cual sea evidente el proceso de reflexión y construcción del sistema escrito por medio del reconocimiento del nombre propio. Para ello, será necesario el</p>

	registro de notas, audiovisual o visual de las sesiones a implementar.
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).	Videos, fotos, escritura de notas que den cuenta de las reflexiones por parte de los niños y tipo de intervención por parte de la docente.

Instrumento 2. Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...

Sólo se registra aquello que el docente considere como evento relevante, de modo que este instrumento no diligencia en cada sesión, pero de una misma sesión pueden registrarse varios eventos. El registro de un evento debe hacerse inmediatamente ocurre.

No	Fecha	Evento	Documentación
1	Febrero 16	<p>Durante el desarrollo de la sesión la docente aclara que al pasar a tomar asistencia sólo deben marcar un punto sin importar si alguien más ya marco en ese nombre.</p> <p>Al ser la primera vez que se llevaba a cabo esta actividad la docente decide escuchar el tipo de argumentos que daban los niños al intentar reconocer su nombre. Así mismo, la actividad se lleva a cabo de manera individual pues al ser el primer ejercicio de reconocimiento del nombre en la hoja de asistencia es de vital importancia para la docente conocer las hipótesis que generan los niños individualmente para dar paso al trabajo colectivo.</p>	Escritura de notas.

2	Febrero 21	<p>La sesión se desarrolló en las últimas horas de clase, lo cual limita este tipo de sesiones debido al horario de la jornada escolar. Así mismo, al tomar asistencia se hizo de manera individual mientras los demás niños se encontraban trabajando en el libro. Algunos niños no reconocieron su nombre, no obstante, al generarse otro tipo de preguntas se hubiese podido problematizar un poco más la sesión.</p> <p>Finalmente, se puede incluir un poco más de información para este formato de asistencia, por ejemplo: incluir en cuadrícula el número de la fecha, de este modo, se podría generar otro tipo de reflexión por parte de los niños.</p>	Registro audiovisual.
3	Marzo 1	<p>El formato de asistencia se realiza mensual en el cual se incluye el día del calendario de lunes a viernes separando cada semana por una columna en blanco. El registro de este formato en ocasiones es confuso para los niños pues al encontrar su nombre y el día que corresponde se les dificulta seguir la fila hasta llegar al día correspondiente y así marcar asistencia.</p>	Formato de asistencia
4	Mayo 24	<p>Se realiza un directorio telefónico, por un lado, permite explorar el funcionamiento del sistema escrito convencional, y por el otro, vincula afectivamente los niños en una práctica comunicativa situada en la preocupación de constantes ausencias de sus compañeros.</p>	Registro visual
5	Agosto 8	<p>Se realiza un cambio al formato de asistencia el cual se diligencia semanalmente incluyendo el día de la semana, día del calendario y listado de</p>	A implementar.

		los niños.	
--	--	------------	--

<i>Instrumento 3. Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada durante 5 sesiones (es decir, este instrumento se diligencia cada 5 sesiones).</i>	
<i>1. Número de sesiones y fechas que corresponden a esta parte del análisis.</i>	<p>Febrero – Junio</p> <p>Tres veces a la semana.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Febrero 16 2. Febrero 21 3. Marzo 1 4. Mayo 24
<i>2. Descripción y análisis de las variaciones registradas en el instrumento anterior. Recomendaciones para futuras implementaciones.</i>	<p>El niño comprende el sistema escrito convencional pensando y participando. Algo que funciona para este propósito son los nombres propios pues permite que el niño descubra cosas muy importantes a través de éste.</p> <p>Se trata, fundamentalmente, de identificar el nombre propio y después identificar los nombres de los demás. Desde este enfoque el conocimiento que el niño posee es lo que le permite hacer relaciones y problematizar el funcionamiento del sistema escrito convencional. La asistencia funcionó del siguiente modo:</p> <p>Las primeras sesiones son fundamentales para conocer las hipótesis que generan</p>

los niños al reconocer su nombre, esto se hace evidente en la sesión implementada en febrero 16. En esta sesión los nombres de Juanita, Juan Camilo y los demás niños cuyo nombre inicia por la consonante J les causan confusión, pues todos reconocen la primera letra marcando asistencia en cualquier nombre que contenga ésta letra. No obstante, Juan Manuel no reconoce su nombre pues argumenta estar buscando la letra P (pipe su seudónimo).

Una situación similar ocurre con las niñas cuyo nombre inicia por la consonante M.

Los demás niños piensan en dónde se encuentra escrito su nombre sin reconocerlo aún.

En la sesión implementado en febrero 21 surgen otro tipo de intervenciones por parte de los niños y la docente generándose diversos tipos de reflexiones. Veamos un ejemplo de codificación de video:

Carpeta: asistencia febrero 21 de 2011

Código de video: Asistencia Jardín A Febrero 21 009

Descripción: Johan al buscar su nombre argumenta que es el de él porque tiene esa letra “j” debido a ello, la docente le pregunta que si el nombre de arriba no tiene la misma letra, el asienta con la cabeza, la docente le realiza la misma pregunta: ¿el de arriba no tiene la misma letra?, *pues en la lista los tres primero nombres inician con la letra J.*

Posteriormente, la docente le pregunta si él sabe cuál es esa letra por la que empieza su nombre, Johan responde que no. Al finalizar, la docente le pregunta en dónde ha visto su nombre escrito para reconocerlo, él dice: en el cuaderno, la cartuchera.

Código de video: Asistencia Jardín A
Febrero 21 014

Descripción: Ana María reconoce su nombre, no obstante, la docente al preguntar cómo lo reconoció, la niña dice que es por el número cinco que se encuentra al lado del nombre.

Con base en los dos segmentos de video anteriormente descritos es evidente el conocimiento previo que los niños tienen acerca del sistema escrito, así mismo, como actividades de rutina (marcar cuadernos, cartucheras y demás útiles), potencian la reflexión y análisis en el marco de la construcción del referente estable de escritura.

Del mismo modo, se evidencian hipótesis de distinto orden (reconocer el nombre por un número), que en la reflexión y conceptualización sobre el sistema escrito convencional son válidos.

En las sesiones posteriores a Marzo 1 surge una nueva problemática, el formato de asistencia es confuso para los niños pues se encuentran consignados todos los

días del mes. La mayoría de los niños reconocen su nombre, no obstante, al seguir la misma fila hasta llegar a la columna del día correspondiente se les dificulta seguir la linealidad. Ello conlleva que la docente siguiera la linealidad con los niños con el fin de anotar en el día correspondiente.

En la sesión de Marzo 24 la docente explica a los niños el objetivo de tener este formato de asistencia. A partir de éste se puede conocer los niños que están faltando al colegio y para ello es fundamental realizar un directorio telefónico del curso en el cual se encuentren consignados todos los números telefónicos, de este modo, poder llamar aquellos niños que constantemente están ausentándose al colegio, o simplemente por dialogar un poco más con nuestro compañero.

Carpeta: directorio

Código de foto: 069

Descripción: Ana María escribe su nombre sin apoyo visual y número telefónico con apoyo visual del mismo.

Código de foto: 075

Descripción: se observan las escrituras del nombre de Eladio y Juan Camilo Gómez.

Código de foto: 102

Descripción: escritura de nombres y números telefónicos de la mayoría de los niños del grado.

Esta actividad logró un gran vínculo afectivo con los niños, pues ellos continúan consultándolo si notan que algún compañero está faltando frecuentemente al colegio. Ello conlleva otro tipo de reflexión, buscar el nombre de otro compañero, entenderlo y escribirlo en la agenda con los datos necesarios.

Es importante realizar el directorio telefónico desde el inicio del año escolar, pues éste permite un gran trabajo didáctico y pedagógico en relación a la verbalización y problematización del sistema escrito convencional, así como la construcción del referente estable de escritura.

Es necesario repensar en el formato de asistencia, por un lado, que problematice aún más la toma de asistencia, por el otro, que sea de fácil visualización para los niños. En este caso, se podría realizar un formato de asistencia semanal en el cual se incluya no sólo los datos del nombre propio y día del calendario, sino también del día de la semana.

Finalmente, se debe reflexionar acerca

	<p>del tipo de intervenciones que se realizan por parte de la docente, pues a partir de éstas es que los niños avanzan en la construcción del sistema escrito.</p>
<p>3. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...).</p>	<p>1. Febrero 16</p> <p>Observaciones escritas por parte del profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los nombres de los niños que inician por la consonante J conllevan confusión marcando asistencia en cualquiera de los nombres que contienen esta consonante. - María Paula Giraldo encuentra en un nombre la consonante M y continúa buscando en cual encuentra la consonante P. - Laura Sofía, Jerónimo y María Alejandra argumentan no encontrarse en la lista. <p>2. Febrero 21</p> <p>Registro audiovisual</p> <p>Carpeta: asistencia febrero 21 de 2011.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia Jardín A Febrero 21 007: al preguntarle el por qué marca en ese nombre María Paula afirma porque éste tiene su letra. - Asistencia Jardín A Febrero 21 008: Se le pide a Tatiana buscar su nombre en la lista y anotar el punto, sin embargo, ella argumenta no encontrarse en esta. - Asistencia Jardín A Febrero 21 009: Johan al buscar su nombre argumenta que es el de él porque tiene esa letra “j” sin embargo, la docente le pregunta que si el nombre de arriba no tiene la misma letra, el asienta con la cabeza, la docente le realiza la misma pregunta: ¿el de arriba no tiene la misma letra?, pues en la lista los tres primero nombres inician con

	<p><i>la letra J.</i> Posteriormente, la docente le pregunta si él sabe cuál es esa letra por la que empieza su nombre, Johan responde que no. Finalmente, la docente le pregunta en dónde ha visto su nombre escrito para reconocerlo, él dice: en el cuaderno, la cartuchera.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia Jardín A Febrero 21 010: Juanita al buscar su nombre en la lista argumenta estar buscando un nombre que inicie con la letra J. - Asistencia Jardín A Febrero 21 022: María Paula Giraldo señala que necesita dos letras la M y la P, la docente le señala los dos nombres de María Paula Rico y María Paula Giraldo y le pregunta cuál de los dos es. Ella señala las letras que necesita, sin embargo, marca el punto en el nombre de otro niño. <p>3. Marzo 1</p> <p>Observaciones escritas por parte del profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sergio reconoce su nombre sin embargo se le dificulta seguir la fila para marcar el día correspondiente. - María Alejandra reconoce su nombre, sin embargo, duda al tomar asistencia por la escritura de sus dos apellidos. <p>4. Mayo 24</p> <p>Registro visual</p> <ul style="list-style-type: none"> - 069: Ana María escribe su nombre sin apoyo visual y número telefónico con apoyo visual del mismo. - 075: se observan las escrituras del nombre de Eladio y Juan Camilo Gómez. - 102: escritura de nombres y números telefónicos de la mayoría de los niños
--	---

	<p>del grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 106: escritura de nombres y números telefónicos de la mayoría de los niños del grado.
<p>4. <i>¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos (máximo 200 palabras).</i></p>	<p>La creación de un ambiente alfabetizador es el propósito fundamental de esta experiencia. En la realización de esta actividad de rutina se evidenció el progreso paulatino de la construcción del referente estable de escritura, no obstante, es necesario realizar diversas situaciones didácticas y pedagógicas como parte de la rutina diaria escolar en las cuales los niños escriben, reflexiones y conceptualicen sobre el referente. Del mismo modo, no esperaba la vinculación y motor de reflexión que los niños construyeron a partir del directorio, pues éste ha servido no sólo para reflexionar sobre el nombre propio sino de los demás.</p>
<p>5. <i>¿Qué resultados generales se hallaron?</i></p>	<p>La vinculación de la familia desde la realización del directorio ha sido fundamental, pues ha permitido que ellos reflexionen con los niños acerca de sus escrituras con el fin de comprender el sentido de ésta, así mismo, conocer de cerca el proceso de socialización que se ha constituido entre compañeros.</p>
<p>6. <i>Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos registrados en el instrumento 2, relacionadas con la implementación? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o</i></p>	<p>La rutina de tomar asistencia cumple en la mayoría de las sesiones los objetivos planeados. El desarrollo de la actividad en determinados momentos conlleva dar un giro en la secuencia de actos de planeación, pero sin dejar de lado el objetivo general.</p>

limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? (máximo 500 palabras)

La actividad al estar constituida dentro del enfoque de lenguaje permite no sólo cumplir con los objetivos, sino con la aparición de actividades emergentes surgen unos nuevos que de no estar dispuestos a incorporarlos la actividad en sí misma no tendría el mismo valor didáctico y de vinculación para los niños como para la docente.

Algunas limitaciones se analizan en relación al tiempo destinado para realizar este tipo de actividades, pues la vida escolar está llena de alteraciones con las cuales se media en el día a día y así llevar a cabo la actividad.

Así mismo, es necesario realizar y repensar muchas veces en relación al formato de asistencia, pues en algunas ocasiones desde la perspectiva como docentes puede ser idónea para los niños, pero en el momento de realizar la actividad nos damos cuenta de los vacíos que ésta llega a tener.

En esta actividad se logró vincular afectivamente a los niños, pues ellos notaron la diferencia entre el simplemente marcar asistencia a transformar esta actividad en el estar atentos qué compañero está faltando y así generar una preocupación afectiva.

Finalmente, Se puede enfatizar en las hipótesis que generan los niños acerca de cómo funciona el sistema escrito convencional, así mismo, resaltar el tipo de preguntas realizadas por parte de las docente, pues ello es fundamental para propiciar un espacio de reflexión junto

	<p>con los niños.</p> <p>VARIABLES como el cambio de horario puede afectar en un momento el desarrollo de la actividad, en esta medida, es importante tener en cuenta este tipo de variables pues de allí podrían surgir situaciones emergentes en pro o cambio en el desarrollo de la sesión.</p>
7. Fecha de registro en este instrumento	Agosto 2
8. Nombre de quien diligenció este instrumento	Marilyn González Mahecha

11.7.2 Diagnóstico de oralidad:

Instrumento del Docente para Registro de Actividades Independientes: Descripción y Primer Análisis: Primer Acercamiento de Oralidad.

El propósito de este instrumento consiste en diseñar y registrar, de manera sintética la actividad. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento independiente.

Descripción de la actividad tal como fue planeada (Se diligencia antes de implementar)	
1. Nombre de la actividad permanente (frecuencia y fechas en las que se implementará)	Primer Acercamiento de Oralidad: Fecha de implementación: febrero 18 de 2011
2. Referentes – teóricos - de enfoque	“Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo” de Mauricio Pérez y Catalina Roa, brinda gran información acerca de los diferentes propósitos didácticos que conlleva el hablar en clase

y el abrir estos espacios en el aula.

“Es importante anotar que pensar en construir una voz para la vida social y trabajar en ellos, no excluye el inevitable abordaje de situaciones exclusivas del ámbito académico como la exposición, la explicación, la disertación, la sustentación, que son también prácticas del lenguaje que suceden específicamente en la escuela, como es el caso de hablar sobre cómo funciona el lenguaje. Es decir, se trata de situaciones de habla en las que se reflexiona sobre el lenguaje, sea oral o escrito, o sobre el funcionamiento de los textos en la vida social, o sobre las características de nuestros modos de habla. Ese tipo de situaciones de conversación no ocurren frecuentemente por fuera del ámbito escolar”

“La lengua oral formal” de Vilà i Santasusana, M da apartes de elementos verbales y no verbales propios de la participación pública.

“Hay personas que dominan bien la lengua en sentido general, pero se sienten inseguras en algunas esferas concretas de la comunicación, precisamente porque no dominan las formas discursivas genéricas creadas para esas esferas. Por ejemplo, un alumno puede realizar una extraordinaria narración de vivencias personales, pero, en cambio, puede tener problemas para efectuar una exposición de un tema académico en clase, o bien una persona puede tener una gran habilidad para explicar chistes y, a su vez, una notable dificultad para defender una posición argumentativa.

Para lo oral existe un género prototípico, de gran importancia, muy representativo

	<p><i>de la naturaleza de la oralidad: la conversación cotidiana, que es el ámbito de la coloquialidad por excelencia. Se trata de la conversación espontánea, natural, no planificada, informal y de tema general, primigenia en el uso del lenguaje a toda la humanidad”</i></p>
<p>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</p> <p>(máximo 100 palabras)</p>	<p>En el aula se deben crear situaciones comunicativas en las cuales el niño sea el protagonista en el habla, generalmente no es usual brindar espacios en el aula para que los niños hablen.</p> <p>El propósito:</p> <p>-Reflexionar acerca de cuánto, para qué y cómo están hablando los niños en torno a una situación comunicativa, en este caso, hablar acerca de su juguete favorito.</p> <p>La oralidad conlleva no sólo a regular el habla en el aula de clases, pues también lleva consigo el participar en situaciones de habla públicas. Otro propósito fundamental se concibe en que los niños prepararán lo que van a decir frente a sus compañeros, las palabras que deben utilizar, el tema que quieren trabajar, el tono de voz que deben utilizar, así como la manera de ubicarse frente al auditorio.</p>
<p>4. Descripción de la actividad, tal como se planea: (máximo 250 palabras)</p>	<p>Se les pedirá a los niños como tarea el traer el juguete que más les gusta.</p> <p>En clase se dará 10 minutos para que piensen qué dirán decir del juguete que han traído. Pensarán qué quieren</p>

	<p>compartir acerca de ese juguete.</p> <p>Se ubicará el salón en media luna y cada niño pasara al frente a hablar acerca del juguete.</p> <p>En ocasiones, la profesora hará preguntas en torno al mismo.</p>
<p>5. <i>Resultados esperados</i> (<i>máximo 100 palabras</i>)</p>	<p>Observar el habla en los niños a partir de una situación comunicativa como hablar acerca del juguete.</p> <p>Se analizaran aspectos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entonación. 2. Tiempo de habla. 3. Tópicos de habla acerca del juguete. 4. Tono de voz. 5. Palabras utilizadas. 6. Ubicación frente al auditorio. <p>Dichos aspectos se evaluarán más adelante en otras situaciones comunicativas llevadas a cabo.</p>
<p>6. <i>Productos académicos</i></p>	<p>El producto académico que se obtiene es la observación y análisis de cómo los niños están hablando al comienzo del año escolar y más adelante cómo estarán hablando teniendo en cuenta variables que están configurando cotidianamente su habla.</p>
<p>7. <i>Mecanismos de evaluación</i></p>	<p>Por medio de los videos tomados en este diagnóstico, se observara poco a poco cómo los niños van realizando actividades metaverbales referidas a</p>

	situaciones de habla en particular.
8. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i> <i>(máximo 250 palabras)</i>	La información que se tiene es audiovisual: videos.

<i>Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada (desarrollada)</i> <i>(Se diligencia después de implementar cada sesión)</i>	
<i>1. Número de la sesión y fecha de implementación</i>	Febrero 18 de 2011
<i>2. ¿Qué diferencias hubo entre la actividad planeada y lo desarrollado? ¿Por qué ocurrieron estas diferencias? ¿Qué dificultades y/o limitaciones se presentaron? ¿Qué fortalezas se resaltan? (máximo 200 palabras)</i>	<p>La diferencia entre lo planeado y desarrollado se evidencia cuando los niños en lo planeado debían preguntar a los compañeros algo acerca del juguete que llevaban consigo, pero no hubo preguntas, sólo están las preguntas de la profesora, quien fue la que encaminó cada presentación, por medio de preguntas.</p> <p>Aquella diferencia de no preguntas por parte de los niños, puede estar encaminada a que los niños llevaban pocas semanas de estudio y no se había propiciado algún espacio para el habla en ellos. Ahora bien, se tiene en cuenta que cada niño estaba preparado su presentación en 10 minutos de tiempo disponible para ellos, lo que pudo ocurrir es que los niños, en general, pudieron o estar preparando en la mente de cada uno qué decir, o les dio nervios de la primera presentación ante todos los compañeros y profesora.</p> <p>No se observa como una dificultad sino como un objeto de estudio que permite enfocar la investigación hacia el por qué los niños no fueron participes en cuanto a generar preguntas a sus compañeros y</p>

	<p>surge la reflexión de qué tan pertinente es que ellos se preparen minutos antes de la presentación a sus compañeros y profesora.</p> <p>En la actividad “Diagnostico de oralidad” se destacan algunas intervenciones de niños que han tenido un tiempo de habla moderado, que han relatado de manera pertinente el por qué les gusta dicho juguete, entrando aspectos como: palabras, tiempos verbales, involucrando personas diferentes a su narración, entre otras.</p> <p>Se destacan también algunas intervenciones en las cuales no hubo palabras sino respuestas monosilábicas por parte de los niños, lo que se considera un aspecto para de fortaleza ya que permite observar el proceso que está llevando en niño desde que empezó con estas intervenciones y lo que está llevando hasta el momento.</p>
<p><i>3. Variaciones en la estructura de las actividades, que tendrán incidencia en las siguientes sesiones.</i></p>	<p>-Tiempo de preparación de los niños: pensar qué tan pertinente es la preparación minutos antes de la presentación pública, o si es mejor prepararlos desde casa, o realizar una pre presentación.</p> <p>-Tema a presentar:</p> <p>El tema que se escogió fue por parte de la profesora, queda pensar en la posibilidad que para una próxima presentación sean los niños quienes propongan el tema que quieren presentar a los demás.</p>
<p><i>4. ¿Qué resultados se hallaron? (resultados no esperados...)</i></p> <p><i>(máximo 200 palabras)</i></p>	<p>Los resultados que no se esperaban fueron las no intervenciones de los niños. Se creía que todos los niños iban a hablar espontáneamente, pero dos niños no hablaron, su tiempo de habla en silencio fue de un tiempo aproximado de dos</p>

	minutos y sólo hablaron cuando la profesora pregunto, respondiendo monosilábicamente.
5. Documentación de los resultados: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder, pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...).... que evidencian los resultados descritos	Surgen reflexiones como: d. ¿Qué tan pertinente resulta ser la preparación minutos antes de la presentación a los demás compañeros? e. ¿El tema que se trabaja para una presentación influye en la no o sí participación de los niños? f. ¿Cómo generar la motivación participativa en los niños, en una situación de habla informal?
6. ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir del desarrollo de la actividad y podrían ser ampliados en un momento posterior del proceso de sistematización? (máximo 200 palabras)	Los interrogantes planteados anteriormente fueron el resultado de las reflexiones que suscitaron en tanto lo planeado como lo desarrollado. El tener en cuenta las variables que están configurando en habla y el tema que la propicia.
7. Fecha de registro en este instrumento	Lunes 11 de julio.

11.8. Ejemplificación Instrumento De Actividad Permanente:

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Permanentes

En estos instrumentos se sistematizan las actividades que se implementan con determinada frecuencia. No se trata de actividades sucesivas, sino de una misma actividad que se desarrolla con determinada frecuencia.

Se trata de tres instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad. El segundo pretende registrar detalles relevantes surgidos de la puesta en marcha de la actividad (eventos, hechos, reflexiones, tipos de intervenciones, inclusión de materiales...), que son la base para el análisis. El tercero compara los dos anteriores (lo planeado con lo implementado...) y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad permanente, frecuencia y fechas en las que se implementará.</i>	En este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad, la frecuencia con la que se desarrollará y las fechas tentativas en las que se implementará.
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque</i>	En este espacio se incluyen citas textuales de autores que ilustren el enfoque didáctico y del lenguaje desde los que se planea la actividad, y justifiquen el desarrollo de la misma. Es importante colocar las referencias de las citas en APA.
<i>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos)</i> <i>(máximo 100 palabras)</i>	Enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.
<i>4. Descripción de la actividad, tal como se</i>	En este espacio debe describirse la actividad que se desarrollará. Es

<p><i>planea: (máximo 250 palabras)</i></p>	<p>importante incluir la mayor cantidad de detalles posibles (tiempos, espacios, intervenciones, materiales...). La redacción de la descripción es en futuro.</p>
<p><i>5. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la actividad.</p>
<p><i>6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados) (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Se describen resultados esperados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.</p>
<p><i>7. Productos académicos (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Los productos están referidos a lo que los niños producen con aquello que aprendieron: un libro, un foro, una cartelera, un afiche.... No deben ser todos necesariamente tangibles. Por ejemplo, si el propósito es construir las normas, el resultado, además de un documento que contenga las reglas acordadas, es que interactúen cumpliendo las normas. El producto sería <u>observable, pero no físico</u>: la calidad de las interacciones en términos del cumplimiento de las normas.</p>
<p><i>8. Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>Describir los mecanismos, instrumentos, y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron. Además de evidenciar los aprendizajes alcanzados por cada niño, debe incluirse el registro (la evidencia) a través de soportes documentales para hacer la evaluación</p>

	objetiva. (Rejillas, portafolios, registros de audio, videos, etcétera).
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).	Definir los momentos que se registrarán de la actividad, así como los tipos de registros que se usarán para documentarla (filmaciones, diarios de campo, recolección de textos, entrevistas, fotografías...).

Instrumento 2. Registro de variaciones, eventos, fenómenos, reflexiones... que se consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad...			
<i>Sólo se registra aquello que el docente considere como evento relevante, de modo que este instrumento no diligencia en cada sesión, pero de una misma sesión pueden registrarse varios eventos. El registro de un evento debe hacerse inmediatamente ocurre.</i>			
No	Fecha	Evento	Documentación
En esta columna se enumeran los eventos para referenciarlos en el siguiente instrumento.	Fecha en la que sucedió el evento que se indica.	Descripción del evento o fenómeno que se evidenció en el desarrollo de la actividad.	Código y descripción del registro(s) que se tiene del evento.

Instrumento 3. Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada durante 5 sesiones (es decir, este instrumento se diligencia cada 5 sesiones).	
1. Número de sesiones y fechas que	En este espacio deben indicarse el número de sesiones (sesiones 1, 2, 3, 4,

<p><i>corresponden a esta parte del análisis.</i></p>	<p>5) y fechas que corresponden al grupo que se analiza. En las fechas en las que se indicó un evento en el instrumento anterior debe colocarse el número del mismo.</p>
<p><i>2. Descripción y análisis de las variaciones registradas en el instrumento anterior. Recomendaciones para futuras implementaciones.</i></p>	<p>En este espacio deben describirse, analizarse e interpretarse los eventos (las variaciones) que se registraron en el instrumento 2. Estos análisis se deben soportar en la documentación de las variaciones que se registro en el instrumento 2.</p> <p>Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta.</p>
<p><i>3. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...).</i></p>	<p>Descripción y codificación de la totalidad de soportes documentales que registran el desarrollo general de la actividad. Para la codificación se establece un criterio y una numeración que se coloca también al registro para poder acceder de manera organizada a los soportes.</p>
<p><i>4. ¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos (máximo 200 palabras).</i></p>	<p>En este espacio se indican los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esperados o no. Para ello, se analizan las rejillas u otros instrumentos de seguimiento y evaluación utilizados, que permiten evidenciar los progresos de los estudiantes.</p>

5. <i>¿Qué resultados generales se hallaron?</i>	Se describen resultados alcanzados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.
6. <i>Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos registrados en el instrumento 2, relacionadas con la implementación? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? (máximo 500 palabras)</i>	En este espacio se propone desarrollar un primer nivel de análisis en el que se reflexione sobre el desarrollo de la actividad, con sus variaciones, fortalezas, limitaciones, dificultades, etcétera. Las afirmaciones y análisis deben soportarse en los instrumentos que dan cuenta de los avances de los estudiantes y en los registros que documentan la totalidad de la actividad y los eventos específicos.
7. <i>Fecha de registro en este instrumento</i>	
8. <i>Nombre de quien diligenció este instrumento</i>	

11.9. Ejemplificación instrumento de actividad independiente:

Instrumentos para la Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades Independientes

En estos instrumentos se sistematizan las actividades, que se planean e implementan sólo una vez. Son independientes porque no se desarrollan en el marco de propuestas más

grandes como secuencias didácticas o proyectos, y tampoco se implementan con determinada frecuencia.

Se trata de dos instrumentos. El primero tiene como propósito planear la actividad antes de su ejecución). El segundo compara la actividad planeada con la actividad implementada, y constituye el primer análisis (primer nivel de sistematización).

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad planeada (Se diligencia antes de implementar)</i>	
<i>1. Nombre de la actividad y fecha en la que se implementará.</i>	En este espacio debe explicitarse el nombre de la actividad y la fecha en la que se implementará.
<i>2. Referentes – teóricos - de enfoque.</i>	En este espacio se incluyen citas textuales de autores que ilustren el enfoque didáctico y del lenguaje desde los que se planea la actividad, y justifiquen el desarrollo de la misma. Es importante colocar las referencias de las citas en APA.
<i>3. Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad (didácticos / formativos, (máximo 100 palabras).</i>	Enlistar y describir los propósitos formativos y didácticos que se persiguen con el desarrollo de la actividad. Los propósitos deben formularse en términos de lo que se espera aprendan (saberes) o aprendan a hacer (saberes hacer) los estudiantes.
<i>4. Descripción de la actividad, tal como se</i>	En este espacio debe describirse la

<p><i>planea (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>actividad que se desarrollará. Es importante incluir la mayor cantidad de detalles posibles (tiempos, espacios, intervenciones, materiales...). La redacción de esta descripción es en futuro.</p>
<p><i>5. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la actividad.</p>
<p><i>6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados) (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Se describen resultados esperados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.</p>
<p><i>7. Productos académicos (máximo 100 palabras).</i></p>	<p>Los productos están referidos a lo que los niños producen con aquello que aprendieron: un libro, un foro, una cartelera, un afiche.... No deben ser todos necesariamente tangibles. Por ejemplo, si el propósito es construir las normas, el resultado, además de un documento que contenga las reglas acordadas, es que interactúen cumpliendo las normas. El producto sería <u>observable</u>, pero no físico: la calidad de las interacciones en términos del cumplimiento de las normas.</p>
<p><i>8. Mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes (máximo 250 palabras).</i></p>	<p>Describir los mecanismos, instrumentos, y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron. Además de evidenciar los aprendizajes alcanzados por cada niño, debe incluirse el registro</p>

	(la evidencia) a través de soportes documentales para hacer la evaluación objetiva. (Rejillas, portafolios, registros de audio, videos, etcétera).
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización (máximo 250 palabras).	Definir los momentos que se registrarán de la actividad, así como los tipos de registros que se usarán para documentarla (filmaciones, diarios de campo, recolección de textos, entrevistas, fotografías...).

<i>Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada</i>	
1. Fecha de desarrollo de la actividad.	En este espacio deben indicarse la fecha en la que se implementó la actividad.
2. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad. Recomendaciones para futuras implementaciones.	En este espacio deben describirse las variaciones que se evidenciaron en la implementación. Se trata de contrastar la actividad planeada y la implementada y describir las variaciones que hubo. Estas descripciones se deben soportar en la documentación de la actividad. Así mismo, pensando en futuras implementaciones, pueden plantearse recomendaciones y ajustes para tener en cuenta.
3. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes	Descripción y codificación de la totalidad de soportes documentales que registran el desarrollo de la actividad. Para la

<p><i>textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...).</i></p>	<p>codificación se establece un criterio y una numeración que se coloca también al registro para poder acceder de manera organizada a los soportes.</p>
<p>4. <i>¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos (máximo 200 palabras).</i></p>	<p>En este espacio se describen y documentan los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esperados o no. Para ello, se analizan las rejillas u otros instrumentos de seguimiento y evaluación utilizados, que permiten evidenciar los progresos de los estudiantes.</p>
<p>5. <i>¿Qué resultados generales se hallaron?</i></p>	<p>Se describen resultados alcanzados relacionados con otros aspectos de la actividad. Por ejemplo, a nivel institucional, vinculación de la familia, de la comunidad, etcétera.</p>
<p>6. Análisis <i>¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? (máximo 500 palabras)</i></p>	<p>En este espacio se propone desarrollar un primer nivel de análisis en el que se reflexione sobre el desarrollo de la actividad, con sus variaciones, fortalezas, limitaciones, dificultades, etcétera. Las afirmaciones y análisis deben soportarse en los mecanismos de evaluación y seguimiento de los estudiantes, y en los registros que documentan la totalidad de la actividad.</p>
<p>7. <i>Fecha de registro en este instrumento</i></p>	
<p>8. <i>Nombre de quien diligenció este instrumento</i></p>	