

**“PALABRIENDO, PALABRIENDO, HISTORIAS VOY
CREANDO Y RECREANDO CON EL OTRO”**

**¿CÓMO LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO GENERA LA
CONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL
GRADO 1ºB DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA REPÚBLICA DE HONDURAS?**

**PROYECTO DE GRADO
LINA MARIA MENDOZA LEZCANO**

ASESOR DE INVESTIGACIÓN: EDISON E. VILLA HOLGUIN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2009**

TABLA DE CONTENIDO

1. Presentación	3
2. Antecedentes	4
3. Fase Diagnóstica	6
3.1 Factores externos	6
3.1.1 Dinámica social	6
3.1.2 Dinámica institucional	10
3.2 Factores internos	14
3.2.1 Dinámica grupal	14
3.3. Planteamiento	17
3.4 Pregunta de investigación	20
3.5. Objetivos	20
3.5.1 Objetivo general	20
3.5.2 Objetivos específicos	20
3.6 Estrategia metodológica	20
4. Fase de Desarrollo	22
4.1 Categorías iniciales	22
4.2 Categorías emergentes	27
4.3. Teorización	30
5. Fase de Evaluación	39
5.1. Valoración de la experiencia	39
5.2. Hallazgos	41
5.3. Conclusiones	44
6. Bibliografía	46
7. Anexos	49
• Diarios de Campo	56
• Entrevistas	98
• Prueba Diagnóstica	101
• Rejilla Clave de Lectura	104
• Propuesta Didáctica Otras Actividades.	107
• Archivo Fotográfico	107

1. PRESENTACIÓN

Construir y re-construir el aprendizaje en el intercambio cotidiano con los pares, posibilita no solo la apropiación del objeto de conocimiento, en este caso el código escrito, sino también el desarrollo de otra serie de procesos individuales; como el trabajo en equipo, la participación activa, la autoevaluación, la heteroevaluación y la autosuperación, con el sentido primordial de intentar escribir y equivocarse para aprender. (El valor de intentarlo).

Palabriendo, Palabriendo... es la experiencia entre docente y estudiante, en busca de la comprensión y construcción del código escrito; partiendo de las vivencias, saberes previos, el contexto particular de los niños y las niñas, utilizando el juego como medio.

2. ANTECEDENTES

Al iniciar el proceso de investigación en la práctica pedagógica siempre tenemos la ilusión y el deseo de poder desarrollar y llevar a cabo una propuesta de investigación con una pregunta de aquel ramillete de inquietudes por las cuales nos interesamos, por eso las observaciones se hacen en un foco tan amplio que el trabajo, inicialmente, se torna un poco complejo. Sin embargo, es tan solo con el transcurrir del tiempo de nuestro proceso, de haber recorrido muchas y diversas preguntas y propósitos, que podemos llegar a un planteamiento final.

En el proceso de práctica que comenzó en el año 2008 me interesé por el trabajo en educación inicial con el proceso de la escritura, en cierta medida motivada por el interés de conocer más a fondo este proceso, ya que muchos docentes expresan sentir angustia al afrontar, como ellos lo denominan, este reto.

En un primer momento, el planteamiento se centraba en un proyecto que pretendía lograr que la escritura ocupara un lugar importante en los niños y niñas como medio de representación del mundo, debido a que ellos demostraban cierto rechazo a realizar actividades de escritura de diferentes maneras y continuamente expresaban que no sabían o no eran capaces. Para un segundo momento, se pensó en un proyecto más desde la función del docente en los proceso de aprendizaje de los estudiantes y de su influencia para la posibilidad de los mismos.

Sin embargo, y con el compartir cotidiano en el aula de clase, el planteamiento surgió una gran modificación, un tercer momento, al descubrir que los procesos de aprendizaje estaban únicamente en cada uno de los niños y niñas siendo cada uno de éstos diferente. Así, aunque es importante la participación y posición que adopte el docente dentro de estos procesos de aprendizaje, comprendí que es realmente en los estudiantes donde estos procesos cobran sentido, y como para ellos, al igual que para los demás agentes participes del aprendizaje, tienen mucha importancia; entonces, ¿qué es lo que desean aprender los niños y las niñas?

Conversando con los estudiantes durante los encuentros pedagógicos y lo evidenciado en las actividades propuestas, pude darme cuenta que el mayor interés, aunque inducido inicialmente por el deseo de los padres de familia en cada uno de ellos, es aprender a escribir y a leer, pero ¿cómo se generan estos procesos en los estudiantes? A partir de lo observado, y siendo los estudiantes los que más influyeron en el cambio de los planteamientos, me centré en el proceso de escritura teniendo en cuenta que es un proceso espontáneo que inicia a partir de los saberes previos que van transformando a medida que el niño interactúa con las demás personas que comparten con él, como padres de familia, compañeros y docentes.

En este sentido, el trabajo se pretende abordar y desarrollar centrado en el proceso de construcción del código escrito desde la espontaneidad de los niños y niñas del grado 1ºB de la Institución Educativa República de Honduras.

Sin embargo, la pregunta de investigación sufre una cuarta y última transformación generada a partir del procesamiento de la información¹ y la teorización. Con las lecturas y la interpretación en la rejilla de los diarios de campo, visualicé que el desarrollo de las actividades en pro del proyecto hacía énfasis, todas ellas, en la construcción del código en un trabajo desde la interacción con el Otro; igualmente, con la lectura de diversos textos se comprende mejor el concepto del conocimiento espontáneo, el cual Vigotsky reconoce como un proceso que va de la mano con el conocimiento científico y no como una etapa inicial y solitaria como lo plantea Piaget. En orden a estas ideas, se modifica entonces el planteamiento de investigación, donde ahora el eje central para la construcción del código escrito está en la zona de desarrollo próximo; así, la pregunta de investigación final como resultado de todo este proceso de información, procesamiento e inicios de teorización será:

¿CÓMO LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO GENERA LA CONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO 1ºB DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA REPÚBLICA DE HONDURAS?

¹ ANEXO 1: Rejilla: formato diario de campo e interpretación.

3. FASE DIAGNÓSTICA

3.1 FACTORES EXTERNOS

3.1.1 DINÁMICA SOCIAL

Construir conocimiento no implica solamente la disposición de aprendices y facilitadores reunidos en torno a las teorías para abordarlas, discutir las y entenderlas, sino que implica también la interpretación de la simbología de “realidad” o “realidades” en las que se sumergen ambos agentes para el fortalecimiento de los nuevos procesos que se direccionan hacia el progreso, en este caso hacia la construcción del código escrito. Por tal motivo, el maestro como facilitador de esa construcción esta sujeto a interpretar con su visión, y la lectura de aquellos que habitan el lugar al cual llega, el contexto que lo envuelve y sobre el cual ha de moverse y realizar su acción, evitando así postulaciones inconexas de esa realidad en la que se encuentra.

La Institución Educativa República de Honduras, en la cual llevo a cabo mi accionar como docente en formación, está ubicada en la comuna dos de la ciudad de Medellín, el barrio Santa Cruz – la Rosa en un sector con una topografía quebrada y de alta pendiente que posee dos fuentes de agua (quebradas), muy poca vegetación, un clima poco árido y que limita al occidente con el Río Medellín. Es una zona dedicada esencialmente a la ocupación de vivienda y algunos negocios de ocupación primaria como venta de víveres, talleres de mecánica, carpintería, depósitos de reciclaje, droguerías y algunos hogares dedicados a la confección de prendas.

La clasificación del sector puede verse de dos formas: 1. según Planificación Municipal y Empresas Públicas prestadoras de servicios domiciliarios, lo ubican en un nivel dos; 2. según el SISBEN, esta clasificación comienza en un nivel dos, pasa al uno y termina en el cero, siendo esta última población la de condiciones con una extrema pobreza cuyos habitantes se dedican, en algunas ocasiones acompañados por sus hijos quienes en su mayoría son menores de edad, a la ocupación informal como ventas ambulantes, reciclaje, trabajo en plazas de mercado y el rebusque en general, para lograr satisfacer algunas de las necesidades básicas de sobrevivencia.

Es un panorama contextual donde se cruzan diversas situaciones de índole social y económica, donde aparecen grupos dedicados a controlar la vida social comunitaria y quienes llegan a ser reconocidos como una autoridad legítima. Convergen por igual en este contexto la violencia y la pobreza como principales problemas internos de la comunidad afectando de sobremanera a las familias, que algunas, con el transcurrir del tiempo, se han ido modificando en familias

disfuncionales y compuestas, cambios que en muchas ocasiones afectan a los niños y jóvenes en edad escolar.

En este sentido es importante entonces mirar cuál es el papel que juega la escuela en una población donde la familia, como base de una sociedad, presenta problemáticas complejas que alteran, de una forma u otra, los procesos de formación y educación. Desde los postulados de Paulo Freire la escuela debe replantearse en tanto función, empezando por dejar de concebirse como “*una escuela autoritaria y elitista*”² que impone una apreciación que no corresponde con la experiencia de los niños. Por el contrario, la escuela debe proyectar desde la organización de sus programas y la comprensión de la metodología una concepción de la esperanza entendida como la posibilidad para rehacer el mundo. Es una mutación que implica comprender de nuevo la concepción de enseñanza y de aprendizaje en pro de un progreso de “*una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba*”.³ Sin embargo, esto no quiere decir que la escuela ha de adaptarse completamente al estudiante sino que se hace necesario de ambas partes una participación, disposición y compromiso responsable con el proceso de formación y educación.

En el barrio Santa Cruz – la Rosa para una parte de la población de los padres de familia la escuela se conciben como un espacio para aprender un conocimiento asumido por los docentes y al cual el estudiante debe acceder, una concepción que no garantiza asumir una responsabilidad por parte de los padres de familia cuando pertenecen a la Institución Educativa al elegir matricular allí a sus hijos. Otra concepción que subyace de la escuela y que es quizás la más difusa, está en la población de las zonas de invasión o sectores subnormales que son quienes más estudiantes aportan a la Institución y quienes presentan las dinámicas familiares y sociales más complejas porque cargan aún con el estigma de la violencia y la miseria. Los padres de familia de esta población ven a la escuela sólo como un escape temporal que provee cuidado y alimentación, y como parte del Estado que tiene la obligación de solucionarle algunos de sus problemas; son padres de familia que, en su gran mayoría, no participan en el proceso formativo y delegan a la escuela toda la responsabilidad en la formación de los niños.⁴

Para los estudiantes, la escuela existe como una posibilidad de crear espacios en los cuales se sienten identificados y donde construyen significados a partir de la relación que entablan con sus pares y sus maestros. Sin embargo, hay estudiantes para quienes la escuela no cobra importancia y no logra ser entendida

² KINTTO, Lucas. Paulo Freire, la pedagogía de los sueños. Artículo: noticia en www.rebellion.org, Julio 28/2005

³ *Ibíd.*

⁴ Ideas extraídas de observaciones que se hacen del acompañamiento de los padres de familia, y algunas conversaciones informales con docentes y padres de familia de la institución.

más allá de una imposición familiar y una responsabilidad con sus padres⁵. Para los niños y niñas del grado 1ºB la escuela ha representado ese lugar donde pueden conocer y hacer amigos para jugar y divertirse, y el sentido de lo académico es una idea que se impone más desde el pensamiento adulto con el cual todos hemos crecido y que socialmente se ha aceptado.

Estas ideas que subsisten en las mentes de la comunidad en la cual se encuentra la Institución Educativa, generan en los habitantes unas actitudes frente a los procesos educativos que los afectan positiva o negativamente. Así, encontramos en este contexto social específicos comportamientos o sucesos como: las faltas constantes a clase, poca disposición para el trabajo académico, trabajos inconclusos o poca responsabilidad con compromisos de clase y para la casa, y el retiro de la Institución a inicio, mitad o finalizando el proceso académico, debido a la población fluctuante, por compromisos laborales o dificultades familiares que conducen a los padres a cambiar de lugar de residencia.

Aunque existen dificultades que permean la formación y educación de los niños y jóvenes de esta población, es sabido que ellos aprenden y que tienen, al llegar a la escuela, conocimientos previos que adquieren en su comunidad, que sus padres, abuelos y/o personas a cargo le enseñan, o que aprenden con las actividades cotidianas como hacer mandados o colaborar en las ventas informales, el reciclaje, y el trabajo en plazas de mercado. Estas actividades cotidianas y la relación a diario con su comunidad, le posibilitan al niño crear conceptos espontáneos, entendidos como *“las ideas o nociones de las ciencias propias de los niños elaboradas en su permanente interrelación con el medio”*⁶, con los cuales llegará a la escuela para confrontar con sus pares y docentes en el trabajo educativo y le permitirá modificarlos y ampliarlos a conceptos científicos, es decir, a ideas convencionalizadas. De este modo puede comprenderse porqué el niño ingresa al grado primero, sin haber iniciado el desarrollo de habilidades y conocimientos en el grado preescolar, o bien aún haciéndolo, con unas ideas previas sobre procesos que se abordarían en un nivel académico. Es decir, el niño aprende e inicia un código que le posibilita contar, hablar, expresar sus ideas y relacionarse con los otros, y que en la escuela debe aprovecharse para iniciar los procesos de confrontación y construcción donde al niño debe dársele a entender que él si sabe y que es a partir de eso que sabe que puede llegar a construir muchos más conocimientos con ayuda de sus padres, docentes y compañeros.

Sin embargo, la gran mayoría de las personas de la población de Santa Cruz – la Rosa consideran, y se hace entender desde su discurso, que el docente es el

⁵ A algunos niños, sobre todo aquellos de grados superiores (entre cuarto, aceleración a octavo), se les escucha frases como “profe, dígame a mi mamá que yo no quiero estudiar”, “yo vengo a la escuela obligado por mi mamá”.

⁶ CLARET ZAMBRANO, Alfonso. El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky, Revista Actualidad Educativa V3 (12), 1996, Santafé de Bogotá – Colombia, Ed. Libros & Libros S.A., Pág. 27-29

responsable del proceso educativo de todos los niños, es quien sabe y quien hace que el otro aprenda, y de suceder lo contrario, él es “el malo” que no sabe enseñar. Algunos padres de familia dan el poder a los docentes de que ellos también sean “unos padres de familia”, dando a entender esa idea a sus hijos, y por eso, en muchas ocasiones, la función del maestro torna a ser confusa y se genera un adoptismo escolar donde el docente representa para el estudiante ese padre o madre ausente. En esta relación, la autoridad y la figura del adulto también están inmersas. Podría pensarse que en las relaciones del estudiante en su familia se haya más una autoridad, que es más bien autoritarismo, a una figura de adulto que hace presencia y que acompaña. Los padres se convierten en la figura de represión donde el autoritarismo cobra vida y que en algunos docentes vuelve a reflejarse. En otros casos, el docente puede presentarse como una autoridad ausente de la familia sin necesidad de llegar al autoritarismo y se convierte, a su vez, en una figura de adulto que hace presencia para acompañar y que puede llegar a ser, para ellos, un modelo de vida. El docente se mueve entonces en los planos de la autoridad como representante de la norma de lo social y del conocimiento, y como figura de adulto que acompaña y guía procesos, que en ocasiones logra ser más estrecha o problemática con el estudiante, relación donde influye mucho su vivencia personal en casa.

Freire, en su pedagogía de la esperanza, presenta al educador desde una idea de la educación progresista como aquel que asume el momento del educando para construir el conocimiento desde su mundo experiencial de su “aquí” y de su “ahora”⁷. Igualmente considera que el educando debe asumir una posición en el proceso educativo “...como sujeto cognoscente y no como incidencia del discurso del educador...”⁸, porque es importante que él tome postura en una formación que es de él y para él. Recordando párrafos anteriores, se necesita entonces de una participación activa, consciente y comprometida de familia, escuela, docentes y estudiantes.

Concluyendo ideas, para hablar y materializar sobre propuestas en el grado 1ºB de la Institución Educativa República de Honduras, es prioridad de mí como docente conocer el contexto en el que me desenvuelvo y para el cual trabajo, para que mis propuestas cobren sentido en una “realidad”, esa realidad palpable en la que los agentes aprendices puedan, a partir del proceso de construcción del código escrito, expresarse, entender y rehacer el mundo; una actitud que igualmente deberá asumir la familia no como algo impuesto sino como aquello que se genera de la construcción y el pensar constante en pro del progreso. El propósito es entonces asumir y asumirnos en un proyecto donde convergen familia escuela ↔ educadores ↔ educandos en busca de un objetivo esperanzador.

⁷ FREIRE, Paulo. La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores, Mayo 13 – 1997. Pág. 42.

⁸ *Ibíd.*, pág. 44

3.1.2 DINÁMICA INSTITUCIONAL

En numerables ocasiones se ha debatido y problematizado sobre la función primordial de la escuela en una sociedad, ya que ella ha pasado por diversas consideraciones, desde el lugar dedicado exclusivamente a la academia hasta la institución social dedicada a suplir todas aquellas faltas que en la familia, como primer institución social, no lograron dársele al sujeto o no se hizo de la manera adecuada. Pero independientemente de una y otra concepción, siempre habrá que pensar en que hay algo que persiste en la función de las instituciones educativas: su carácter de socialización del sujeto con otros diferentes a él y el compromiso con el conocimiento no sólo en un nivel más convencional sino también práctico.

La Institución Educativa República de Honduras en su función y compromiso con la academia, brinda a la comunidad de Santa Cruz – La Rosa un espacio de encuentro con el conocimiento y socialización en los grados de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media recibiendo alrededor de 1814 estudiantes para el año 2008, entre la sede principal con 1450 estudiantes entre los grados de preescolar (mañana y tarde), primaria (tarde) y bachillerato (mañana), 36 docentes, 2 coordinadores y el rector Jorge Iván Buitrago Naranjo; y 364 estudiantes entre los grados de preescolar (mañana y tarde) y primaria hasta el grado cuarto (mañana y tarde), 12 docentes y 1 coordinadora en la sede La Rosa, que está fusionada a la sede principal desde el año 2004 y donde se atiende principalmente una población de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

El nivel académico que se encuentra en la población donde está ubicada la Institución es bajo, pues el personal adulto que acompaña los procesos educativos y formativos de los estudiantes que allí ingresan, no lograron cursar completamente la primaria, por tal motivo, algunos padres de familia, y principalmente quienes tienen hijos en los grados de preescolar a cuarto, no leen ni escriben y si lo hacen tan sólo saben firmar o es muy poco lo que conocen de éstos procesos. En pensamiento matemático, puede notarse que hay un mejor desenvolvimiento adquirido con y para el trabajo en ventas y negocios. Es quizás por eso que puede observarse mucho abandono en el acompañamiento de actividades académicas por parte de los padres de familia.

Para un grado primero es indispensable que el estudiante esté acompañado no solo por su docente sino también por sus padres de familia; pero qué sucede cuando estos padres no poseen los conocimientos necesarios para acompañar los procesos de lectura y escritura principalmente. Algunos de ellos optan por buscar alguien más que acompañe a sus hijos (hermanos – as, vecinos, familiares), pero la gran mayoría opta por depositar toda la responsabilidad en los educadores y se limitan a darle, dentro de sus posibilidades económicas, lo necesario para estudiar.

Esta idea no es la única que subsiste en la Institución Educativa, sino que también, en el discurso y papel que cumplen los docentes de dicha Institución, ha podido leerse como se concibe a la Institución y a las familias que hacen parte de ella. Hay profesores que consideran que la escuela es sólo un centro educativo donde se da al estudiante una cantidad de informaciones presentadas en contenidos que de poco le han de servir porque su situación de vida no le presenta mayores posibilidades de ponerlas en práctica y por eso recurren, quizás, a una labor docente simple, porque si la familia no se responsabiliza y el estudiante tampoco lo hace ¿por qué la escuela debe esforzarse por tres? Hay también aquellos docentes, aunque pocos, que pretenden, desde su quehacer docente, no sólo un trabajo desde el conocimiento sino un trabajo formativo que surge desde la interpretación de la realidad de los estudiantes y desde su sentir para encontrar sentido a lo que se hace y lograr ver mucho más allá de la simplicidad de los asuntos, es decir, una visión crítica en torno a lo que diariamente les sucede, una posición que traspase los muros de la escuela y toque su realidad. Es importante saber que el docente no puede llegar a convertir sus acciones a ninguno de los extremos, el de estar totalmente indiferentes a las situaciones de los estudiantes pero tampoco el de llegar a convertirse en un “héroe” de los mismos. Con respecto a la familia, los docentes reconocen su importancia para el proceso educativo y piensan que no debe limitarse a una simple presencia ante el mismo, como suele suceder en muchos casos, y a los estudiantes como agentes aprendices que deben asumir sus responsabilidades, y hacer todo lo posible y lo que esté al alcance a pesar de las dificultades que subsisten al interior de los espacios familiares, estudiantiles y escolares⁹.

En su planta física, el colegio tiene condiciones básicas para atender el personal estudiantil: cuenta con una cancha que a su alrededor están ubicados 6 salones, secretaria, sala de profesores, baños, tienda y restaurante en el primer piso, y 8 salones, cuarto de materiales, coordinación, sala de informática y rectoría en el segundo piso. La Institución no cuenta con una biblioteca, allí los libros se almacenan en un cuarto pequeño organizado y manejado por uno de los docentes de la Institución. Actualmente, se encuentra en remodelación (desde el año pasado) uno de los salones del primer piso, por lo cual los grupos de preescolar deben trabajar con algunas incomodidades en el restaurante. Estas incomodidades y el hecho de que la Institución físicamente sea tan pequeña, genera, principalmente en primaria (de primero a cuarto en la tarde), muchos conflictos y peleas por el reconocimiento del espacio en horas del descanso; como todos desean jugar y correr frecuentemente se chocan y es ahí donde inician las peleas, o por estar en un lugar tranquilo para hablar o consumir la lonchera.

En la escuela hay cuatro carteleras donde cada quince días se ponen y se cambian las carteleras Institucionales relacionadas con las temáticas del mes.

⁹ Ideas extraídas de observaciones que se hacen al discurso cotidiano de docentes de la institución y algunas conversaciones informales con los mismos.

Aunque algunas de ellas no tienen a veces la mejor presentación o los estudiantes no las cuidan, estas carteleras permiten que el estudiante conozca o reflexione en torno a un tema específico, ya sea éste académico, festivo o de celebración patria. Con ellas en el grado primero B, y en otros grados, se aprovechan para trabajarlas en las áreas y hacer referencia no solo a la temática sino también a la estética, manejo del espacio, decoración, etc.

Desde lo educativo, la misión de la Institución es orientar la educación del estudiante *“hacia su desempeño como ciudadanos, a través de la inclusión escolar, la formación en la responsabilidad, la autonomía, el compromiso social y la utilización del saber tecnológico y científico para mejorar sus realidades”*¹⁰; y la visión Institucional será que *“en el 2010, la Institución Educativa República de Honduras tendrá hombres y mujeres capaces de convivir cívicamente en la sociedad, comprometidos/as en la aplicación responsable de los conocimientos de la ciencia y la tecnología y con alto nivel de autonomía”*¹¹.

En busca de cumplir con lo propuesto, la Institución brinda diversidad de proyectos, algunos más específicos y otros generalizados, para todos los estudiantes desde lo académico y desde el desarrollo de otras competencias como las ciudadanas y las ambientales. En la Institución encontramos proyectos como el proyecto de Aceleración del aprendizaje para aquellos estudiantes extracurricular que, por medio de desafíos, buscan alcanzar los logros requeridos para iniciar el bachillerato; el proyecto de Aula de Apoyo dirigido por una docente que acompaña a algunos estudiantes desde lo académico; sin embargo el proyecto, siendo tan importante y necesario, no logra efectuarse en común acuerdo con docentes y padres de familia logrando que el impacto sea significativo y satisfactorio para los procesos del estudiante.

El proyecto del Comité Escolar para la Prevención y Atención de Desastres (CEPAD) propuesto desde el proyecto general del SIMPAD de la Alcaldía de Medellín y la Secretaria del Medio Ambiente; el proyecto de Prensa Escuela, desde El Colombiano, que pretende la utilización de la prensa como un material de apoyo para que el docente enriquezca el trabajo educativo que realiza cotidianamente; los proyectos de las aulas talleres de la Escuela del Maestro cuya invitación se hace extensiva a todos los docentes de las diferentes áreas; y finalmente el proyecto de la Escuela de Padres, reuniones por grupo, grados o institucionales con los padres de familia, que se realizan mensualmente donde se abordan temas de interés como: asesorías psicológicas, relaciones de autoridad, relaciones padres – hijos, castigos y premios, entre otros; infortunadamente siempre asisten los mismos padres de familia, por tal motivo el trabajo no logra un eco significativo en toda la comunidad, pero en algunos de aquellos que asisten a

¹⁰ PEI Institución Educativa República de Honduras

¹¹ *Ibíd.*

las reuniones, se observa actitudes más comprometidas con relación al acompañamiento y la relación con sus hijos –as.

Existen otros proyectos sujetos al Plan de Educación Municipal “MEDELLIN LA MÁS EDUCADA” y que la Institución Educativa República de Honduras viene adelantando como son: maestros al tablero, financiación de derechos académicos, olimpiadas del conocimiento, Medellín también educa, si me alimento bien aprendo mejor, tiquete estudiantil, mejores colegios, y red para la prevención de la agresión y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Todos estos proyectos logran, de una u otra forma, desarrollarse cabalmente e involucrar a los docentes, a los estudiantes y a las familias.

Pero, ¿cómo condicionan todas estas dinámicas institucionales a los niños? Los estudiantes del grado primero B tienen acceso a todos estos proyectos, y el que más les gusta es el del restaurante escolar, ya que muchos de ellos no cuentan con situaciones económicas buenas que le generen una alimentación adecuada, y por eso cuando llegan al medio día al colegio esperan ansiosamente la hora del almuerzo. Frente a este deseo se generan otros procesos no tanto desde lo académico, aunque de allí pueden tomarse ejemplos para áreas como matemáticas (costos de alimentos, operaciones de suma y resta, y problemas matemáticos sencillos) y español (nombres de alimentos, creación de recetas, escritura y lectura), sino de actitudes frente al comportamiento cuando nos disponemos a comer, también a normas básicas de higiene y de comportamiento. Además, se ha visto los casos en que los niños no tienen motivación para el estudio porque desde que se levantan solo se han consumido un vaso de agua de panela con pan, arepa o solo.

Igualmente, hay proyectos que generan también estas actitudes desde otros espacios que se logran en las salidas pedagógicas que se realizan a centros culturales y educativos como Museo de Antioquia, Jardín Botánico, Universidad de Antioquia, Parque Explora, Museo Interactivo, Ferias de exposiciones, Zoológico; y en centros recreativos como el Parque de las Aguas, Parque de los pies descalzos, Parques de Comfama, Parques de Comfenalco, que posibilitan al niño no solo disfrutar y compartir en otros espacios diferentes al que conoce y comparte a diario como la Institución y el salón, sino que también permite la consciencia y desarrollo de otras actitudes y aptitudes de responsabilidad, comportamiento, socialización y conocimiento.

Hay unos proyectos que se enfatizan a nivel académico como es la propuesta de una cultura de pruebas del saber al finalizar cada período, el cumplimiento al calendario académico para el desarrollo de las actividades escolares (académicas); y desde lo didáctico con la dotación de material para el trabajo en las aulas de clase.

Desde todas estas ideas expuestas anteriormente puede decirse que la Institución Educativa República de Honduras propone un trabajo académico y formativo, y pretende hacerlo de la forma más adecuada vinculando no solo a directivos docentes y docentes sino también a estudiantes y padres de familias para trabajar mancomunadamente en pro de ideales comunes y acciones claras que se complementen y se dirijan al progreso. La escuela no puede seguir convirtiéndose en una reproducción de la ideología autoritaria, represiva y sin proyección, sino que debe generarse una propuesta, como expresa Freire, donde se de una comprensión de *“la práctica educativa realizada en las escuelas, por parte de las familias; la comprensión de las dificultades que tendrían las familias de las áreas populares, enfrentando problemas, para realizar su actividad educativa”*¹² por parte de la escuela.

3.2 FACTORES INTERNOS

3.2.1 DINÁMICA GRUPAL

Tras Las Puestas Del Salón: Todo Un Mundo

Cuando se llega a una comunidad con la cual se pretende realizar un trabajo, y tan sólo se conoce una mínima información de ellos, se hace necesario primero observarla y conocerla para luego abordarla, evitando así acciones que contradigan o alteren, de forma negativa generalmente, la realidad a la cual se asiste. Este conocimiento se logra a partir de la realización de un diagnóstico que recoge datos importantes para construir interpretaciones que pueden ir variando y en las que pueden o no participar los sujetos de la población observada.

El grado 1ºB, de la Institución Educativa República de Honduras, inicia su labor académica el 14 de Enero del presente año con un grupo de 17 estudiantes que ha ido incrementando, y a la fecha (Junio 13/2008) está conformado por 46 estudiantes, 26 niños y 20 niñas, que oscilan entre los 6 y 14 años. En el grupo hay 14 niños que reinician el grado primero, 4 de ellos por abandono del proceso académico el año anterior; y los demás inician el grado por primera vez, de los cuales 27 empezaron su proceso de educación inicial desde el grado preescolar y 4 inician desde el grado primero su educación formal. De todos los niños, Estiven López Mena¹³ y Danovis Pineda Galeano son, en edad, los más grandes del grupo. El primero de ellos no había accedido a la educación formal por ayudarle a su familia en labores del campo; y el segundo tiene un proceso que evoluciona en un ritmo lento debido a sus ausencias continuas por una enfermedad delicada que padece.

¹² FREIRE, Paulo. La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores, Mayo 13 – 1997. Pág. 18.

¹³ ANEXO 2 Entrevista informal a Stiven López Mena (texto y fotografías)

Estos primeros datos logran generar una visión del grupo y comienza a pensarse en cualidades que se enmarcan desde lo heterogéneo no solo por la edad sino por las circunstancias de cada estudiante y sus vivencias educativas particulares. Con estos primeros registros de esa realidad se empieza a construir los momentos de la observación con la que se comienza el diagnóstico.

Prieto define el diagnóstico como el “*conocimiento de la propia realidad para poder actuar en ella*”¹⁴ que abarca el momento desde la observación, que registra los primeros síntomas, hasta que se llega a las conclusiones. El punto de partida para la elaboración del diagnóstico puede ser muy diverso, generalmente se da desde una situación irregular, pero también desde una situación ya manifestada y en la que se desea ahondar.

En esta oportunidad, y para comenzar el año, se elabora con el grado 1ºB una prueba inicial para tener claridad sobre el proceso de los niños en relación a la adquisición del código escrito, prueba que se basa en el proceso educativo que se aborda desde el grado preescolar y que se entiende a partir de una conversación con la docente de dicho grado¹⁵. Los resultados de esta actividad muestran que el proceso de cada niño es muy diferente, ya que algunos se encuentran en hipótesis de variedad, hipótesis de cantidad, o hipótesis de variedad y cantidad; otros tienen un reconocimiento sonoro, y hay quienes, muy pocos, escriben algunos nombres con convencionalidad. Una niña se encuentra en un proceso del trabajo con pseudolettras.

Desde lo planteado por la Ley y los imaginarios de docentes, padres de familia y los mismos niños, el proceso formativo de cada estudiante debe ir avanzando y, en la mayoría de los casos, se aspira y espera que el aprendiz se encuentre en determinado estado del proceso, y que de suceder lo contrario podría ser visto como una gran dificultad para él y los procesos de los demás. Con la prueba y los datos allí interpretados, se piensa que más allá de comparar y juzgar procesos, se hace necesario comprenderlos desde un enfoque de la diferencia donde el docente influye pero no determina el proceso, puesto que el estudiante está permeado por infinidad de estímulos que van desde lo más intrínseco de él hasta su ambiente familiar y su propio contexto.

En un comienzo, como maestra en formación que se enfrenta a una dinámica grupal de un grado primero, asumo una postura de un diagnóstico pasivo, definido éste por Prieto como un diagnóstico que realiza un agente externo a la población y cuyos integrantes se dejan estudiar y analizar¹⁶. Bajo este parámetro planteé la prueba inicial y primeras actividades que me permitieran descubrir enfoques,

¹⁴ *Ibíd.* Pág. 3

¹⁵ ANEXO 3 Encuadre de la prueba inicial (entrevista a la docente de preescolar y prueba inicial).

¹⁶ “*todo se hace desde afuera de nosotros, alguien recoge datos que nos pertenecen, los evalúa y saca conclusiones sin nuestra participación*”. *Ibíd.* Pág. 4

ideas, dificultades, o temáticas en las que abordar y centrarme. Pero, a medida que se desarrollaban las actividades de lectura y escritura, los niños exponen, de forma espontánea, sus gustos y piden al docente que lea cuentos; a partir de este momento las actividades empiezan a enmarcarse desde los gustos que van evidenciando los niños: agrado por escuchar lectura de cuentos, trabajo de recortar, colorear, pegar, decorar, dibujar; y, en su gran mayoría, una dedicación y responsabilidad por las actividades planteadas para desarrollar en clase. Las actividades que se comienzan a desarrollar a partir de este momento, donde se conoce ya algunos gustos de los estudiantes, permite visualizar y plantearse un diagnóstico diferente, un diagnóstico participativo donde los integrantes asumen posición y deciden u orientan la toma de decisiones.

El cronograma de actividades se enfoca en el proceso de adquisición del código escrito y, en torno a él, comienzan a realizarse actividades donde se tiene en cuenta el trabajo de dibujar, recortar, pegar, etc. Al comienzo se genera dificultades porque constantemente, antes de una actividad de escritura, los niños expresan no saber, por lo cual se hace necesario un diálogo con ellos enfatizando en la idea de que todos saben a su manera, pero saben, al igual que se enfatiza en el valor de “intentar hacer las cosas”. Con relación a este conocimiento inicial, Prieto expone que *“todo ser humano, por el hecho de vivir en sociedad, posee ciertos conocimientos”*¹⁷, y el papel de quien realiza el diagnóstico es mostrar esas nuevas posibilidades, diferentes a la que ellos conocen, generando una ampliación de los conocimientos y una mejor comprensión y utilización de los mismo.

Durante estos meses de constante actividad en torno al proceso de adquisición, y el cual reúne el trabajo de niños, padres de familia y docente en educación inicial, y en el que se ha enfatizado, se genera un espacio de escritura a partir de imágenes, apareamiento, nombre de compañeros del salón, lecturas de cuentos, dictados, entre otras. De éstas ha surgido un elemento importante que ha posibilitado la consciencia del estado del propio proceso de adquisición del código escrito: el autodiagnóstico. Aunque Prieto lo presenta con el nombre de “El autodiagnóstico comunitario” que se inscribe dentro del diagnóstico participativo, yo retomo sólo la palabra autodiagnóstico y su función de permitir, en cada estudiante, el conocimiento de un tema (en este caso la adquisición) y la experiencia que vive cada uno. Pero ¿cómo se genera el autodiagnóstico?

Con cada actividad de escritura se realizó una actividad de confrontación y reescritura donde cada niño iba comentando que observaba de esta confrontación: qué se escribió, qué faltó, qué hubo de más. Con esta actividad pudo notarse que algunos niños empezaron a ser más atentos con su propio proceso y, a la fecha, ese autodiagnóstico ha permitido el avance en algunos procesos. Además, el niño puede autoevaluarse y ser consciente del avance o no en la adquisición del código escrito. Así, *“el diagnóstico aparece como una crítica y como una búsqueda de*

¹⁷ Ibíd. Pág. 1

*solución*¹⁸, una solución que no puede mal interpretarse y poner a la adquisición en un plano problemático, sino que se comprenda como la meta hacia la que se construye un camino en el cotidiano hacer y donde la evaluación y el replanteamiento no solo es por parte del docente sino principalmente del niño, pues es el proceso de él.

Adentrándonos un poco al ambiente familiar desde lo que implica el acompañamiento que se le hace al niño en la construcción del código escrito desde la casa, se puede observar que hay casos donde no hay acompañamiento o donde este recurre a la violencia cuando el niño no hace las cosas como el adulto las desea: “bien”¹⁹. Pero hay padres que acompañan a sus hijos en el proceso educativo, notándose no solo en la responsabilidad con actividades para casa sino también porque el proceso de adquisición avanza, ya que hay una constante retroalimentación de los conocimientos en la escuela y en el hogar. Queda claro desde este postulado, que los padres de familia se convierten, igualmente, en agentes influyentes para fortalecer y dar firmeza a un proceso o para deteriorarlo.

El diagnóstico y todas las actividades que se llevaron a cabo, muestran, como se ha expresado durante el transcurrir del presente texto, una inquietud por el proceso de adquisición del código escrito no desde el enfoque de lo problemático sino de la diferencia, y de cómo los niños logran construir el código escrito articulando, desde su lógica, todo aquello que le brinde el docente, el padre de familia y su contexto.

3.3. PLANTEAMIENTO

Todo planteamiento se construye a partir del análisis de diversas situaciones que evidencian problemáticas, fortalezas, temáticas, etc., que cuestionan e inquietan a la persona que observa una población específica donde desea intervenir. A partir de este norte, de lo que se desea hacer y abordar, parte el investigador o interventor para plantear estrategias y/o actividades que permitan la recolección de nuevos datos para ser observados y analizados, y estrategias y/o actividades que se orientan siempre hacia el planteamiento propuesto. Sin embargo, puede ocurrir, que a medida que se ejecuta el plan trazado, se genere un nuevo planteamiento o una reestructuración de la propuesta elaborada inicialmente.

¹⁸ *Ibíd.* Pág. 14

¹⁹ Relatos que cuentan los niños y algunos padres de familia cuando dialogan con la docente sobre cómo va el niño en la escuela: “si no trabaja él sabe lo que le espera en la casa”, “¿no tuvo con la pela de la otra vez? (le preguntan al niño –a)”

En mi experiencia, el planteamiento inicial iba enfocado hacía la literatura como posibilidad de construcción de proyectos de vida, para ser llevado a cabo con el grado décimo o undécimo. Un planteamiento que se construye a partir de la actividad que pudo realizarse en el grado décimo hace aproximadamente un año, y surge de la inquietud de porqué los estudiantes no construye posibles proyectos de vida y no tienen metas claras para cuando salgan del colegio. Sin embargo, por cuestiones de posibilidades más asequibles al momento de cursar las prácticas y el seminario de grado, el proyecto se inicia con el grado primero B de la Institución Educativa República de Honduras, en el cual soy directora de grupo, y con ellos se inicia un trabajo de investigación y se elabora un posible planteamiento con el anhelo de ser llevado a cabo durante el transcurso de los años 2008 – 2009.

A partir de las observaciones y el análisis de las mismas que se hace a partir de los diarios de campo, surge el planteamiento de preguntarse por el proceso de construcción del código escrito, un proceso que se convierte en el propósito de la educación inicial y donde convergen estudiantes, docente, padres de familia y el contexto, todos como facilitadores que inciden en el proceso pero que no lo determinan. Los niños aprenden, en interacción con el Otro, el código escrito, teniendo en cuenta aquellos saberes previos construidos en la familia y la comunidad.

Todo niño, independientemente de su situación económica o el contexto donde vive, está en capacidad de construir el código escrito; lo que debe tenerse presente es que cada niño tiene su proceso de construcción y avance, y no es posible pensar que todos deben seguir los mismos parámetros, siendo el proceso un asunto homogéneo en el aula de clase.

Mabel Condemarín, en su texto sobre las cuatro falsas concepciones en torno a la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres en nuestra realidad latinoamericana, expresa, en la segunda falsa concepción, que se ha considerado que los niños y niñas pobres utilizan un “mal lenguaje” que constituye un instrumento deficiente para el desarrollo del pensamiento. Condemarín presenta que se ha podido esclarecer que ningún lenguaje puede ser catalogado como “malo” porque toda habla está sujeta a un sistema adecuado en cuanto satisface las necesidades comunicativas de los hablantes. Así, el niño, más allá del vínculo afectivo, aprende a pensar, a relacionarse, a construir y a compartir significados en ese lenguaje materno que le es propio de su contexto familiar y de su comunidad. Sin embargo, se precisa que en estos niños es necesario una estimulación que le permita ir accediendo a la responsabilidad de un lenguaje universal, ya que sería incorrecto pensar que por no ser “malo” su lenguaje materno, al niño se le deje solo en éste, generándole unas dificultades en: carencia o uso restringido de terminología, uso limitado de contenidos comunicativos, y limitación en el manejo de discursos orales y/o escritos por la presencia de continuas repeticiones o muletillas, o uso excesivo de un género particular.

Haciendo referencia a este apartado, queda clara la postulación de la idea de que todo niño sabe y maneja un lenguaje antes de ingresar a la escuela, porque ha sido un conocimiento construido desde su comunidad particular y el cual no puede considerarse como malo. Cuando se desvalora el aprendizaje previo del niño es cuando surge su inseguridad y su resistencia ante el trabajo en clase. Este suceso se presenta frecuentemente en el grado primero debido a que los padres de familia, en su deseo porque ellos aprendan rápido a leer y escribir, fomentan en el hijo la idea de que lo que él hace no será correcto hasta que logre hacerlo como en el mundo de los adultos: convencionalmente. Esta idea genera en los estudiantes el temor a hacer y construir porque se van a equivocar, temor que a su vez detiene el proceso de construcción o se evidencia un estancamiento o retroceso en el mismo.

Cabría preguntarse entonces, en relación con esta falsa concepción, ¿cuál es la idea de lenguaje que se tiene cuando éste es catalogado como “bueno” o “malo”?, ¿desde dónde se parte para ser catalogado así? Por el contrario, podría señalarse que el lenguaje no es “malo” sino diferente, y en cómo, a partir de este lenguaje materno, poder conocer al estudiante y permitirle que aprenda otras formas, otras maneras para que pueda acceder a esa categoría universal, como se menciona en el texto, y a su vez acceda a otros procesos complejos y diferentes a los que sólo vive en su comunidad.

De esta idea se nutre el proceso de construcción del código escrito desde el planteamiento que se aborda, de como el docente es un agente facilitador que posibilita al niño otras maneras que él puede aprender para acceder a otra forma del lenguaje (convencionalidad), sin desconocer nunca que cada niño tiene su proceso inicial, su lenguaje materno que no puede atropellar ni darle a entender que solo él posee la verdad. Además, de cómo él genera espacios de interacción del estudiante con el Otro, su par, con el docente, y con el padre de familia, para intercambiar, confrontar y transformar el conocimiento que está construyendo.

En este sentido, y a manera de conclusión, el planteamiento del presente proyecto de investigación es ¿cómo la zona de desarrollo próximo genera la construcción del código escrito en los niños y niñas del grado 1ºB de la Institución Educativa República de Honduras?, con el propósito de comprender el proceso de construcción del código escrito que se genera en el diálogo de saberes de los distintos agentes del proceso de educación inicial a partir de las concepciones de aprendizaje existentes en los agentes partícipes del proceso educativo inicial, aprendices y facilitadores, y así posibilitar la comprensión del proceso de aprendizaje e iniciar una propuesta didáctica adecuada al contexto; en este caso, al contexto de la Institución Educativa República de Honduras y a la comunidad del barrio Santa Cruz – La Rosa del Municipio de Medellín en la cual está ubicada.

3.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿CÓMO LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO GENERA LA CONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO 1ºB DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA REPÚBLICA DE HONDURAS?

3.5. OBJETIVOS

3.5.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender el proceso de construcción del código escrito que se genera en el diálogo de saberes de los distintos agentes del proceso de educación inicial desarrollado en la Institución Educativa República de Honduras en los años 2008 – 2009, para posibilitar la comprensión del proceso de aprendizaje e iniciar una propuesta didáctica adecuada al contexto.

3.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el discurso investigativo que en educación se ha escrito sobre el proceso de aprendizaje desde el enfoque histórico - cultural.
- Evidenciar las concepciones de aprendizaje existentes en los agentes que aprenden, facilitan y participan en el proceso educativo inicial.
- Diseñar ambientes de aprendizaje de interacción para propiciar que los niños y niñas del nivel inicial fortalezcan su proceso de construcción del código escrito.

3.6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Como augurio al proceso de investigación que se iniciará desde ahora con el objetivo de elaborar una teorización como respuesta a la pregunta de investigación a partir de la realización de cada uno de los objetivos planteados anteriormente, se piensa en un trabajo de praxis donde se evidencie el ejercicio constante de intervención, confrontación y reconstrucción entre la teoría y la práctica que se realiza de acuerdo a lo leído y vivenciado en las diversas actividades realizadas. De este proceso de praxis resultará la reflexión pedagógica que dará origen a la comprensión del proceso de construcción del código escrito generado desde la zona de desarrollo próximo, y la evidencia de todos aquellos otros procesos que emergen durante la investigación que se lleva a cabo.

Una de las estrategias prioritarias a trabajar en el aula de clase, y debido a la angustia que se evidencia en niños y niñas por el ejercicio de la escritura, será resaltar el “valor de intentar hacer las cosas” con la consigna de que todos saben y todos pueden hacerlo. Para ello, se aprovechará al máximo los conocimientos iniciales que el estudiante ha logrado construir en su entorno durante los primeros años de vida, al igual que el ser anecdótico e imaginario característico de esta edad, para acercarlo, de una manera natural, a la construcción del lenguaje escrito.

Igualmente, se implementará la observación y la reflexión constante de diversas las estrategias pedagógicas empleadas que permitan construir principios básicos de trabajo para ser desarrollados diariamente y convertirlos en hábitos que favorezcan la motivación y concentración sin caer en lo rutinario de unas actividades para la adquisición del código. Tales estrategias deberán ser la lectura, el intento de escribir palabras e ideas cortas, la confrontación con el Otro (compañero, docente, padre de familia), posibilitar el trabajo individual y colectivo, la reescritura, la socialización y presentación de sus trabajos a otros. Se pensará entonces en estrategias de interacción grupal que les permita a niños y niñas avanzar, en su ritmo individual, en la construcción del código escrito.

4. FASE DE DESARROLLO

4.1. CATEGORÍAS INICIALES

Las categorías iniciales son aquellos conceptos claves que surgen de la pregunta y los objetivos de investigación, y serán la partida para elaborar la teorización del proyecto de investigación.

- **AMBIENTES DE APRENDIZAJE**
- “El ambiente no es algo dado, estático sino que se constituye y caracteriza en la interacción e interrelación entre los sujetos o actores (maestros y estudiantes) reconocidos como seres integrales, que no es posible homogeneizar ni en gustos ni en intereses ni en el saber y que por lo tanto no son unidimensionales; la actividad que corresponde a las acciones y el hacer de los sujetos donde se genera una serie de conocimientos: pedagógicos para el maestro y escolares para sus estudiantes, y el contexto como las condiciones políticas, históricas, culturales e ideológicas de la sociedad en un espacio-tiempo particular. Los ambientes de aprendizaje en el aula que se configuran son intencionados y a la vez toman forma dependiendo de lo que emerge de estas interacciones e interrelaciones, por lo tanto, ellos se van transformando, enriqueciendo permanentemente y constituyendo un entramado de significaciones y sentidos para aquellos que los vivencian.” (Becerra Martínez, James Frank, y otros (2006). “Los ambientes de aprendizaje en el aula”. Revista Nodos y Nudos Vol. 3 N° 21, julio-diciembre, Bogotá: Ed. D`vinni S.A., 93)
- Los ambientes de aprendizaje, también llamados ambientes educativos, “remiten al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (A.C. CEP Parras 1997: 15-18)... Actualmente, por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen con las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.” (Duarte, Jakeline (2003). “Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual”, Revista Estudios Pedagógicos Chile N° 29, 102)

- **APRENDIZ**

- “La teoría de Vigotsky... considera al sujeto activo, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje.” (www.psicopedagogia.com)
- “El sujeto es reconocido desde una serie de aspectos que se alejan de carácter *“unidimensional”* que en gran medida ha servido para valorarlo. *“Hoy existen numerosos argumentos para sostener que no es posible homogeneizar al individuo, ni en sus gustos e intereses, ni en la talla de su ropa, ni en sus capacidades mentales, ni en los ritmos que determinan sus formas de interacción con el mundo, con el saber, con sus iguales o consigo mismo”* (Segura, 1999). Este sujeto puede ser asumido como un sujeto dado, es decir como una persona con una historia, una forma de comportarse, con experiencias de conocimiento, valores, emociones y pensamientos y como un sujeto no dado que se configura, emerge y aparece en la interacción que se establece con los otros, y es allí donde aparece su historia, sus experiencias de conocimiento, valores, emociones, pensamientos y comportamientos”. (Becerra Martínez, James Frank, y otros (2006). “Los ambientes de aprendizaje en el aula”. Revista Nodos y nudos Vol.3 N° 21 Julio – Diciembre, Bogotá: Ed. D´vinni S.A., 94)

- **APRENDIZAJE**

- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (aprendizaje por descubrimiento) “es la relación no arbitraria y sustancial entre los conceptos nuevos y los conceptos que el alumno ya sabe. Relación sustancial y no arbitraria se refiere a que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente en la estructura” (Claret Zambrano, Alfonso (1996). “El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky”, Revista Actualidad Educativa V3 (12), Santafé de Bogotá: Ed. Libros & Libros S.A., 23)
- “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean...lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente

humano de las funciones psicológicas...el “buen aprendizaje” es sólo aquel que precede al desarrollo” (Vigotsky, Lev S. (2000) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial Críticas, 136-139)

- **CÓDIGO ESCRITO**

- “Durante muchos años se entendió a la escritura como “un código de transcripción que convierte a las unidades sonoras en unidades gráficas” y se redujo el lenguaje a una serie de sonidos disociados del significado. De acuerdo a ello, se propuso a los niños que establecieran una correspondencia puntual entre grafema y fonema, que combinaran las letras y formaran palabras y oraciones. El reconocimiento de que la lengua escrita es un sistema de representación, en cambio, implica que se dé a los niños la posibilidad de descubrir qué es lo que la lengua escrita representa (...). La lengua escrita no es una combinación de letras, sino un modo de comunicar significados; los niños buscan significados en la escritura y tratan de expresarlos a través de ella. Se aproximan así a la lengua escrita-objeto social, modo alternativo de comunicación). (Torres, Mirta - Ulrich, Stella (1994). La lengua escrita, contenido de aprendizaje en el aula. Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos: una experiencia pedagógica en 2. y 3er.grado, Argentina: Ed. AIQUE, 14).

- El lenguaje escrito es “un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño. Un rasgo importante de este sistema es que posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo. Ello significa que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales...que se desarrolla de este modo, pasando de los dibujos de las cosas a los dibujos de las palabras”. (Vigotsky, Lev S. (2000). “La prehistoria del lenguaje escrito”, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial Críticas, 160-174)

- **CONTEXTO**

- El contexto “no solo involucra los escenarios mismos sino un sinnúmero de elementos –de carácter histórico, social, económico, cultural, tecnológico, científico y político- que condicionan y se retroalimentan con el actuar de los grupos humanos. (...) Para Quintana (1999), el contexto está constituido principalmente por dos aspectos: primero, el espacio físico, geográfico o espacial, donde el individuo ejecuta las acciones que permiten inferir las competencias que está utilizando en un momento dado, recalcando que un individuo puede desempeñarse adecuadamente en un contexto, pero no

desempeñarse adecuadamente en otro contexto. Y segundo, el contenido de ese contexto, (es decir), lo que también se ha llamado el texto, que son las redes de significado o redes simbólicas de saberes que establecen los sujetos que comparten el espacios físico, (el cual), le da contenido y sustancia a las relaciones que se establecen al interior de un grupo en un contexto específico”. (Becerra Martínez, James Frank, y otros (2006). “Los ambientes de aprendizaje en el aula”, Revista Nodos y Nudos Vol. 3 N° 21, julio-diciembre, Bogotá: Ed. D`vinni S.A., 95)

- **EDUCACIÓN INICIAL**

- “...todos reconocemos la importancia de la educación inicial y su contribución al desarrollo social y económico del país. Se sabe que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo. Y para que este ocurra, hay que tener buenas condiciones de salud, nutrición y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo. Asimismo, las competencias para la vida tienen su fundamento en la primera infancia y, por ello, los niños y niñas deben desarrollar las que les permitan un conocimiento de sí mismos, de su entorno físico y social, y la interacción con los demás. Igualmente es necesario que su proceso educativo cuente con proyectos pedagógicos basados en el juego, el arte y el lenguaje, que respondan a sus necesidades y potencialidades, y propicie sus capacidades de autonomía, toma de decisiones, solución de problemas y de acción en su cultura para transformarla y enriquecerla”. (www.mineducacion.gov.co)
- “La educación formal a que se refiere la presente ley, se organizará en tres (3) niveles: a) el preescolar que comprenderá mínimo un frado obligarlo; b) la educación básica en una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: la educación básica primarias de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) la educación media con una duración de dos (2) grados”. (REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley general de educación ley 115 de 1194, febrero 8, edición 2001, Pág. 116)

- **EVIDENCIAR**

- “Hacer patente y manifiesta la certeza de algo; probar y mostrar que no solo es cierto, sino claro”. (www.rae.es)

- **CONOCIMIENTOS ESPONTÁNEOS**

- “Los conceptos espontáneos son las ideas o nociones de las ciencias propias de los niños elaboradas en su permanente interrelación con el medio. (...) el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos están estrechamente relacionados. El concepto científico puede ser entendido solamente cuando el concepto espontáneo ha llegado a cierto nivel...Los conceptos científicos crean estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos hacia la conciencia y aplicación deliberada, y los conceptos espontáneos en su desarrollo ascendente suplen estructuras para el desarrollo hacia debajo de la comprensión personal de los conceptos científicos”. (Claret Zambrano, Alfonso (1996). “El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky”, Revista Actualidad Educativa V3 (12), Santafé de Bogotá: Ed. Libros & Libros S.A., 27-29)
- “...la sociedad proporciona un equipo de conceptos e ideas y teorías que nos permiten ascender a estratos mentales superiores. “Los nuevos conceptos superiores transforman a su vez el significado de los inferiores...”Brindan un medio para volver sobre nuestros pensamientos, para verlos desde otro enfoque. Desde luego, se trata de la mente reflejándose en sí misma”. (Bruner, Jerome Segmour. La inspiración en Vigotsky)

- **ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO**

- “...cualquier Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, MAL, que ayude a los miembros de nuestra especie a incorporar el lenguaje no tendría la posibilidad de lograrlo si no existiese un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, SAAL, proporcionado por el mundo social, que se combine con el MAL de una manera regular. Es el SAAL lo que ayuda al niño a atravesar la Zona de Desarrollo Próximo para llegar al control pleno y consciente del uso del lenguaje”. (Bruner, Jerome Segmour. La inspiración en Vigotsky)
- “...la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos...la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, Lev S. (2000) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial Críticas, 132-133)

Algunas de estas categorías iniciales se interpretaron de manera más concienzuda a partir del análisis de las misma en la matriz “Clave de lectura y análisis”, las cuales se socializaron en los seminarios de práctica II y posibilitaron no solo la retroalimentación y el diálogo entre nosotras las estudiantes sino también una mayor claridad para la elaboración de la teorización.²⁰

4.2. CATEGORÍAS EMERGENTES

Las categorías emergentes son aquellos nuevos conceptos que son claves y que surgen del procesamiento de la información de los diarios de campo en el formato y rejilla de interpretación²¹, y que igualmente contribuirán para elaborar la teorización del proyecto de investigación.

- **ACCESO AL CÓDIGO**
 - Según Berger y Luckmann, “el niño descubre el significado de la cultura en la que crece, llegando a comprender el conocimiento del sentido común de esa cultura. Este conocimiento del sentido común se expresa directamente, a través del lenguaje en forma de reglas, pero también de un modo más amplio a través del estilo y uso del lenguaje”. (Con la ayuda del lenguaje el niño puede entrar en la cultura). (Bruner, Jerome. La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño, Barcelona: Ediciones Paidós, 12).
 - “De todos los grupos poblacionales, los niños son los más fáciles alfabetizables. Ellos tienen más tiempo disponible para dedicar a la alfabetización que cualquier otro grupo de edad y están en proceso continuo de aprendizaje (dentro y fuera del contexto escolar)”. (Ferreiro, Emilia. El proyecto principal de educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo,)
 - “En la historia del escribir están incluidos, entonces, el desarrollo de los objetos culturales, comprendido el instrumento material, tanto como el desarrollo de las capacidades y el de las prácticas sociales (...) la existencia social de los individuos dependen del registro escrito”. (Teberosky, Ana, (1998). “¿Para qué aprender a escribir?” Más allá de la alfabetización, Argentina: Aula XXI Santillana, 24-26)

²⁰ ANEXO 4: Matriz “clave de lectura y análisis”.

²¹ Ver anexo 1.

- **DIDÁCTICA CRÍTICA**

- “La Didáctica crítica tiene como objeto fundamental la concientización de los sujetos y concibe la enseñanza de una forma diferente. Ésta se acerca cada vez más a un proceso permanente de ruptura, tanto a nivel personal como colectivo, de las estructuras dadas por los mecanismos de poder establecidos por la ideología dominante. Esta ruptura envuelve desde la relación didáctica de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje hasta cualquier otra relación de dominación o dependencia del hombre. En el contexto didáctico, este enfoque refiere a un cambio en la relación profesor – alumno – materia, que rompe con el vínculo dependiente del docente con el alumno, entre estos, entre sí y con la materia objeto del conocimiento. En general, organiza actividades grupales para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización, en la que el docente, aunque se respeta, se concibe como facilitador del grupo al que pertenece. Se trata de romper todo vínculo dependiente del docente o del alumno entre sí. En esta relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación” (Ramírez Ramírez, Ignacio, “Conferencia N° 03 La didáctica como ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Objeto de estudio, leyes y principios de la didáctica. Su relación con otras ciencias”. Diplomado internacional de didáctica y currículo.)

- **INTERACCIÓN DISCURSIVA**

- “Los procesos de aprendizaje grupales suponen y potencian procesos de mediación que promueven la internalización de la cultura; es decir, la adquisición de los sistemas sociales de representación. Un individuo, desde este punto de vista, nunca aprenderá a leer y escribir si no participa de prácticas sociales que lo propicien (...) Según Rinaudo y Vélez de Olmos, la conocida “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky encuentra su parentesco con el denominado “enfoque cooperativo”, cuyo concepto central es el de “enseñanza de apoyo”, basado en la idea de que una persona puede realizar sus tareas más allá de sus posibilidades concebidas individualmente cuando está bajo la tutoría de un guía. Estas acciones tutoriales de apoyo tendrían lugar, de acuerdo con el enfoque citado, dentro de los grupos de estudiantes a través del diálogo”. (Kowszyk, Daniela. Y Vázquez Alicia, (2004) “La interacción entre pares en tareas de escritura”. Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura, Argentina: Lectura y Vida, 38)
- “No todo tipo de conversación permite avanzar en la comprensión de la tarea que se está realizando sino aquella en la cual las ideas se explicitan claramente para razonar y decidir junto a otros. Tener una concepción o idea compartida respecto de lo que se quiere lograr con la tarea es uno de

los requisitos para que resulte exitosa (Todd y Barnes, en Mercer, 1997)". (Kowszyk, Daniela. Y Vázquez Alicia, (2004) "La interacción entre pares en tareas de escritura". Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura, Argentina: Lectura y Vida, 39)

- **NIVELES DE APRENDIZAJE**

- "Los conocimientos infantiles corresponden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio".(Ferreiro, Emilia., y Teberosky, Ana (1982-1998). "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI. Pág. 157)
- "No se enseña a escribir a un niño, sino que es él quien aprende a escribir (con nuestra ayuda y aquella de sus pares). Cada niño tiene su procedimiento propio, es necesario que él viva estrategias de aprendizaje que le permitan tener referencias constantes y a la vez, construirse sus propias competencias. "(Jolibert, Josette. (1995). Formar niños productores de textos, Chile: Dolmen Ediciones. Pág 51)

- **CONFRONTACIÓN:**

- "Frente a la escritura como objeto cultural, el niño primero entra en interacción empírica, tanto con los objetos portadores de texto (...), como con las letras impresas en ellos. Pero esa interacción no es directa: está orientada por sus hipótesis. La representación conceptual que el niño se ha hecho del objeto es enriquecida por operaciones lógicas (configuración lógica) que lo llevan a buscar relaciones entre la escritura y lo que ella representa, relación que va construyendo a partir de la observación de las prácticas socioculturales que los usuarios de la lengua escrita realizan con los textos (...), es decir, medida por la confrontación con las concepciones de los otros" (Rincón Bonilla, Gloria, y otros. (1993). La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, Santafé de Bogotá: Punto EXE editores. Pág. 26-27)

4.3. TEORIZACIÓN

¿CÓMO LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO POSIBILITA LA CONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO 1ºB DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA REPÚBLICA DE HONDURAS?

“Cada niño sigue sus propios caminos, sus etapas, sus obstáculos que debe superar, sus “saltos cualitativos” sus “¡Ah si!”. El niño es ayudado por la confrontación con las proposiciones de sus compañeros de trabajo, pero es él quien despliega lo esencial de la actividad de su aprendizaje.”
J. Jolibert

Culturalmente existe un “modelo de escritura convencional” aceptado que permite la comunicación y las relaciones sociales entre las diferentes personas desde el lenguaje oral o escrito, una convención que maneja el “mundo adulto” y que los niños reconocen y saben que deben aproximarse a ella; pero, ¿Por qué los niños deben acceder al código escrito convencional?

Desde su inicio, la escritura, representada primero en dibujos y luego en sistemas de grafemas creados en las culturas, ha tenido una importancia histórico – social porque ha posibilitado el desarrollo de las culturas en los ámbitos de control social, gobierno, administración, economía, comunicación, registro de tradición, y política, que poco a poco ha ido ampliándose y modificándose según las innovaciones de los nuevos tiempos. El hombre, como ser social de esa cultura, ha usado estas marcas gráficas, como las denomina Teberosky, para el registro y la comunicación, formas gráficas que suponen una manera de ser usadas y un contexto de uso.

Al considerar que la existencia social del hombre depende en gran parte del registro escrito, podemos considerar como el acceso a esta parte del lenguaje es importante y necesaria en la vida social de los niños, ya que no solo reconocerán su mundo interno, sus saberes espontáneos creados en su contexto; sino que tendrán la posibilidad, como lo plantea Bruner, de ingresar a la cultura en un sentido más amplio y asequible. Por tal motivo, la alfabetización de los niños ha sido considerada como uno de los principales proyectos de la educación inicial. Sin embargo, los procesos y resultados han sido cuestionados en diversas ocasiones por las prácticas educativas y la concepción de escritura que se ha tenido en la escuela, no solo por parte de los docentes sino de estudiantes y padres de familia, quienes también son partícipes activos en los procesos educativos.

Para poder abordar un trabajo relacionado con el lenguaje escrito es importante tener claro qué se entiende por éste, ya que de ello depende, en gran parte, cómo éste sea trabajado y evaluado en las aulas de clase.

Emilia Ferreiro, en investigaciones sobre el proyecto principal de educación, nos presenta que la escuela ha considerado el objeto de la alfabetización como *“la adquisición de una técnica de transcripción de formas gráficas”*²², transformando el sentido de la escritura de su función social en objeto exclusivamente de la escuela. Cuando el aprendizaje del código escrito es visto desde esta perspectiva, su exigencia en el nivel inicial queda reducida simplemente al desarrollo de habilidades para la graficación correcta de los sonidos del habla sin que exista una comprensión y un sentido de uso social de la misma.

Entonces, ¿cómo se pretende que sea entendida la escritura? Diferentes autores han considerado que *“el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez, son signos de relaciones y entidades reales”*²³ que poseen una significación y permiten la simbolización del mundo. La escritura puede existir solamente inserta en las relaciones sociales, por eso el niño desde muy pequeño al tener contacto con quienes lo rodean, intenta comprender, a su manera, ese código del mundo adulto, empezando así a crear sus propios conceptos que le permitan comunicarse y los cuales se van confrontando y evolucionando en la escuela y fuera de ella. Por dichas razones Ferreiro expresa que la escritura tiene un origen extraescolar, idea conocida en Vigotsky en la prehistoria del lenguaje escrito, donde nos presenta que el niño comienza sus primeras aproximaciones de expresión en escritura por medio del dibujo, pero como aclara Ferreiro, aunque *“la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo (...) no es un derivado del dibujo”*²⁴.

En este sentido, se acepta entonces que los niños tienen conocimientos espontáneos del lenguaje escrito aprendidos en su contexto con los cuales llega a la escuela para relacionarlos, en un “proceso único”, con los conocimientos científicos que allí encuentra, y donde el uno le posibilita al otro su desarrollo y apropiación: *“el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos están estrechamente relacionados. El concepto científico puede ser entendido solamente cuando el concepto espontáneo ha llegado a cierto nivel”*²⁵

El punto clave está ahora en cómo se aborda el trabajo con el lenguaje escrito desde la educación inicial. Teniendo claridad de que el niño posee unos conocimientos previos y que la escritura existe en su uso social, la construcción del código escrito en la escuela deberá resultar a partir de procesos colectivos

²² Ferreiro, Emilia. (1989). El proyecto principal de educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo. 24

²³ Vigotsky, Lev S. (2000). “La prehistoria del lenguaje escrito”. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial críticas, 160-174

²⁴ Ferreiro, Emilia., Gómez Palacio, Margarita. (1986). “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores S.A., 83

²⁵ Zambrano, Alfonso, (1996). “El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky”. Revista actualidad educativa V3 (12). Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Libros & Libros S.A., 25

generados en el aula de clase donde los estudiantes cobren un papel completamente activo y puedan relacionarse y aprender no solo en compañía del docente sino también en la interacción con sus pares. Se propone entonces un trabajo de construcción de la escritura a través de la interacción grupal, conocida en Vigotsky como la zona de desarrollo próximo.

Ana Teberosky plantea que la educación debe posibilitar la socialización de conocimientos entre los niños que pueda llevarlos a un progreso conceptual, ya que es la interacción la que sirve como un contexto fundamental para la construcción de los conocimientos: *“los conocimientos que adquieren los niños en situaciones de interacción, no son transmitidos de uno a otro, sino construidos entre ellos mismo. No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo”*²⁶

Con este panorama el concepto mismo de aprendizaje se modifica significativamente. Ya no se entenderá el aprendizaje como un proceso dado de forma vertical y unidireccional entre docente y estudiante, siendo el primero quien da y posee el conocimiento, y el segundo un simple receptor vacío que deberá responder a una enseñanza dada; sino que ahora el aprendizaje será un proceso recíproco no solo con el docente sino también con los pares, quienes cobrarán un papel protagónico en el aprendizaje de los demás compañeros. El aprendizaje es, desde una visión vigotskiana, un proceso que *“despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”*²⁷

Con la intención por comprender el proceso de construcción del código escrito generado desde la zona de desarrollo próximo, se comienza el trabajo buscando inicialmente cuáles eran las concepciones de aprendizaje existentes en los niños y niñas del grado 1ºB de la I.E. República de Honduras, para lo cual se planteó una serie de actividades en parejas y grupales²⁸ donde cada uno de ellos pudiera reconocer en el otro compañero alguien con quien aprender y apoyarse en su trabajo de construcción del conocimiento, en este caso la construcción del código escrito. Las evidencias que se encontraron fue una angustia por afrontar el ejercicio de la escritura en parafraseo de cuentos, historietas, escritura de palabras, experiencias personales; además de que la mayoría de los niños prefería realizar sus actividades individualmente pues no daba un reconocimiento a lo que el otro pudiera decirle y ayudarle. También se evidenciaba como algunos niños juzgaban y se enojaban con su compañero cuando éste cometía algún error, argumentando *“que cómo era posible que su compañero se equivocara después*

²⁶ Ferreiro, Emilia., Gómez Palacio, Margarita. (1986). “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores S.A., 164

²⁷ Vigotsky, Lev S. (2000). “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial críticas, 136-139

²⁸ Ver anexo 1: diarios de campo

*de que ya le había explicado*²⁹. Hubo otros caso, muy pocos, donde un compañero abandonaba el trabajo con su pareja o terminaba la actividad solo porque el Otro era muy “lento”; y hubo quienes no quisieron explicarle a sus compañeros y prefirieron un trabajo individual.

A partir de estas y otras vivencias puede comprenderse ideas que los estudiantes tienen del aprendizaje y las cuales crearon en su contexto familiar, educativo y/o social. Se vislumbra una visión donde el aprendizaje depende exclusivamente de quien posee el conocimiento, en este caso el docente, y en quien está la responsabilidad de dicho proceso: *“ser profesor era muy difícil porque “el Otro tiene que aprender y no aprende nada”*³⁰. Igualmente, puede comprenderse como cuando el Otro no está en disposición para el aprendizaje, no tiene el mismo nivel de comprensión del conocimiento, o no tiene el mismo ritmo de trabajo del docente, éste terminará por desviar su atención y abandonar, de una forma u otra, el proceso de aquel o aquellos estudiantes.

Ideas semejantes pueden notarse en el discurso de los padres de familia³¹, quienes, aunque reconocen que deben apoyar a sus hijos en el proceso de formación, delegan el aprendizaje en una responsabilidad mayor por parte del docente y a quien, dependiendo de unos resultados a fin de año, calificarán como “buen o mal profesor”. En relación con el aprendizaje de la lengua escrita, para los padres de familia lo más importante es la adquisición de este saber y desean que suceda lo más pronto posible, por eso constantemente corrigen las escrituras iniciales de sus hijos a un modelo convencional.

Cuando se tiene inicialmente un diagnóstico como éste lo que debe intentarse desde el aula de clase es optar por una propuesta del trabajo colectivo entre pares, siendo el maestro un apoyo constante, donde poco a poco todos los agentes participantes del proceso formativo (docentes, estudiantes, padres de familia) amplíen su visión con respecto al aprendizaje de la lengua escrita en una actitud de interacción desde la zona de desarrollo próximo.

Vigotsky en sus teorías sobre este tema plantea que puede llegar a ser más indicativo en el desarrollo mental de los niños aquello que *“pueden hacer con la ayuda de otros...que lo que pueden hacer por sí solos”*³². Desde esta teoría se comprende entonces que *“la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a*

²⁹ Stiven: Ver anexo 1: diario de campo n° 4 / agosto 26-28/2008

³⁰ Ibid.

³¹ ANEXO 5 diario de campo de padres de familia 2008

³² Vigotsky, Lev S. (2000). “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial críticas, 136-139

través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".³³

La propuesta de trabajo se inició con la creación de espacios consecutivos donde los niños tenían la posibilidad de intercambiar sus ideas con relación a las actividades desarrolladas, y donde el ejercicio de la escritura se convirtió en un eje constante en el aula de clase, ya que sólo se aprende a escribir - escribiendo. Todas las actividades de escritura que se realizaron fueron planeadas en un contexto determinado, es decir, sobre un tema de interés que se venía abordando desde otra área, desde un cuento, desde una actividad cotidiana como la lista del mercado o de los nombres de los compañeros, desde el juego de lotería para crear el abecedario, o desde la creación de cuentos a partir de imágenes; y todas ellas desarrolladas en tres momentos: un primer momento de escritura individual; un segundo momento para la confrontación con la escritura de sus demás compañeros y/o docentes; y un tercer momento de reescritura después del intercambio de información, como lo llama Ana Teberosky, de propiedades físicas, convencionales, implícitas y sociales de la escritura. Se podría entonces considerar que toda actividad que involucra la escritura está basada en las fases de: *descubrimiento individual, intercambio de significados (confrontación), y resignificación (reescritura)*, donde cada fase y cada intervención que se haga sobre ella aporta significativamente a la construcción del conocimiento.

Al respecto, J. Jolibert plantea que el niño aprende a escribir (más no se le enseña a escribir) a partir de un proceso de autoevaluación que inicia con una primera escritura individual que se confronta con la primera escritura de sus compañeros y de otros textos de referencia, generando un cuestionamiento individual sobre "yo hice o yo puse / yo olvidé o yo no pensé en"³⁴ y permitiendo la reconstrucción de su primera escritura y el avance en la adquisición del conocimiento que está aprendiendo.

En el desarrollo de la propuesta el ejercicio de la confrontación cobra un papel primordial después de cada primera escritura individual, y siempre fue dirigido a partir de cuestionamientos sobre qué me faltó o qué hice de más. Aunque en un comienzo la actitud pasiva se apoderó de la mayoría de los niños, poco a poco con la cotidianidad del trabajo ya no hubo necesidad de preguntar, espontáneamente los niños se acercaban a la docente o comentaron con sus compañeros los aciertos y desaciertos que habían tenido en los trabajos de escritura. Cada niño, aún sin ser totalmente consciente de ello, se autoevaluó después de cada ejercicio de confrontación con sus compañeros permitiendo un avance evidenciado en el progreso con relación a la construcción del código

³³ *Ibíd.*

³⁴ Jolibert, Josette. (1995). *Formar niños productores de textos*, Chile: Dolmen Ediciones, 66

escrito, ya que cada error (en este caso “errores constructivos”³⁵: el error considerado como prerrequisito para la construcción del conocimiento) conlleva a una consciencia mayor del aprendizaje: “*cada niño necesita saber dónde se encuentra en estos aprendizajes, tener referencia sobre sus adquisiciones y sus progresos, en resumen, autoevaluarse*”³⁶.

Al realizar trabajos en parejas o equipos donde un compañero tenía un nivel real de desarrollo más avanzado que otro pudo observarse como en el transcurso del tiempo estos niños con sus saberes apoyaron el trabajos de sus pares generando en ellos progresos conceptuales, y los primeros, a su vez, aprendieron, se corrigieron y mejoraron sus conocimientos. Fue una construcción conjunta y recíproca del saber donde los niños crearon cartas, listas de mercado, cuentos e historietas con ayuda de otros y para otros en un proceso de confrontación, encontrando un sentido valioso y comunicativo al ejercicio de la escritura.

Sin embargo, no se puede caer en el sofisma de considerar que en la interacción es el Otro quien construye el conocimiento y lo enseña a otro en el intercambio y confrontación de pre-conceptos y pre-teorías. Josette Jolibert es muy clara al expresar que la actividad de aprendizaje debe ser entendida en el sentido preciso del término donde “*es el niño quien se enseña a sí mismo, quien construye su saber o sus habilidades*”³⁷ con ayuda de quienes lo rodean: compañeros, docentes y padres de familia; además del medio y las herramientas de clase.

En este sentido, es posible pensar y entender las diferencias existentes en los niveles de aprendizaje, aunque dicho aprendizaje sea de forma colectiva, en sujetos que comparten la tarea de conocer el mismo objeto. Es importante comprender que la construcción del conocimiento en interacciones socioculturales, es un proceso individual de los sujetos cognoscentes; un proceso individual que involucra habilidades y capacidades para comprender, asimilar, asociar, corregir; en fin, para aprender. Por eso, durante el desarrollo de las diversas actividades cada niño necesita un acompañamiento diferente, y al culminar el año escolar cada uno, aún habiendo desarrollado la misma propuesta de trabajo, tiene un nivel de apropiación conceptual diferente al resto de sus compañeros.

Pero es importante aclarar que la zona de desarrollo próximo posibilita la construcción del código escrito siempre y cuando las acciones estén enmarcadas dentro de los propósitos que se pretenden alcanzar. El simple hecho de colocar “uno con otro” a trabajar sin sentido, aunque posibilite la socialización y algún intercambio de información, no será significativo cuando la actividad que realizan

³⁵ Rincón Bonilla, Gloria, y otros. (1993). La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, Santafé de Bogotá: Punto EXE editores, 22

³⁶ Jolibert, Josette. (1995). Formar niños productores de textos, Chile: Dolmen Ediciones, 65

³⁷ Jolibert, Josette. (1995). Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años de edad, kinder 1-2 año básico, Chile: Dolmen Ediciones, 24

no sea a su vez significativa y clara, por eso se hace importante también el trabajo desde el contexto del estudiante: lo cotidiano de su vivir. El niño descubre, construye y comprende el conocimiento del lenguaje escrito de la cultura por medio de *“un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significativos de forma congruente con las demandas de la cultura. La elaboración del sentido es un proceso social; es una actividad que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico”*³⁸ en un proceso mediado y estimulado por la interacción con los Otros.

El intercambio de información y el avance de los procesos reales individuales que genera el trabajo desde la zona de desarrollo próximo se da, en gran medida, porque son pares que aunque tienen diferencias, comparten un mismo contexto, no solo educativo sino también el de su barrio o comunidad, y el de su edad. Generalmente los niños realizan actividades similares como el juego, el estudio, los mandados, su rol de hijos, que los une, y si uno puede ayudarlo al Otro a desarrollar un juego, ¿por qué no puede ayudarlo en su proceso de aprendizaje del código escrito?

Esas similitudes son las que el docente debe tener presente al momento de la planeación de las actividades a realizar para que los niños puedan encontrar relaciones significativas a lo que elaboran en clase. Es en ese sentido donde un ambiente de aprendizaje favorable permitirá que el ejercicio de la interacción y la confrontación puedan darse significativamente, entendiendo por ambiente de aprendizaje el *“escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje...y son tenidas en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura,...las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen con las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan”*³⁹.

Se argumenta entonces de nuevo la idea de que el trabajo desde una perspectiva de la zona de desarrollo próximo no será solo ubicar a “uno con otro” sino que éste está inmerso de todas unas características que involucran tanto a docentes y estudiantes como a el contexto de los mismos, entendiendo a cada uno de ellos desde una nueva perspectiva. El contexto será entendido no solamente como el espacio físico donde los sujetos (estudiantes y docentes) interactúan, sino también como las redes simbólicas que establecen dichos sujetos y que hacen referencia a todo el espacio cultural del grupo. El estudiante, como ya se ha nombrado en ocasiones anteriores, es un sujeto cognoscente que interviene en su propio

³⁸ Bruner, Jerome. (1990). La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño, Barcelona: Ediciones Pidos, 9

³⁹ Duarte, Jakeline. (2003). “Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual”, Revista Estudios Pedagógicos Chile N°29,102

proceso de aprendizaje (pues es él quien se enseña) y en el de los demás intercambiando significados que construye en su medio y que confronta y modifica en la interacción con los otros. El docente, desde esta propuesta, es un agente activo que juega un papel vital, pues él planifica, busca y construye las estrategias y las situaciones que favorezcan el aprendizaje de los niños y el intercambio entre ellos; y a su vez se integra a dichas situaciones para saber dónde se encuentra los procesos de los niños y ayudarlos en sus propias estrategias de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje que alimentan la propuesta didáctica para el contexto de la Institución Educativa República de Honduras en el grupo 1ºB están basados en el ejercicio de la escritura como una cotidianidad y un ejercicio social que permite la comunicación y representación de la vida y el acceso a todo un mundo que presenta la cultura. Constantemente, ya sea en el cuaderno o en fichas, la escritura contó con sus tres fases: *descubrimiento individual*, *intercambio de significados (confrontación)*, y *resignificación (reescritura)*, y se abordó en cuatro enfoques a partir de ejercicios de complementación, apareamiento, escritura (palabras, frases, textos cortos), relación dibujo – escritura, sopa de letras, fichas, lecturas, juegos (ahorcadito y lotería).

- **Primer enfoque: Trabajo con etiquetas.** Recorte de etiquetas para escribir el nombre del producto y distinguirlo del dibujo; confrontación con la docente y reescritura de los nombres seleccionados. Además, se destina un lugar del tablero para pegar las etiquetas con los grafemas que se van descubriendo; los niños, en su interés por aprender, preguntan constantemente como se llama una y otra letra.
- **Segundo enfoque: Reconocimiento, escritura y reescritura de nombres, grafemas y textos cortos.** Este trabajo parte del todo para descubrir sus partes, pues se ha comprendido que es una distinción que no da pie a la confusión de grafemas. Se aborda a partir de la palabra completa: dibujo y nombre de los compañeros del salón cuyo nombre inicia con ___; fichas silábicas para la construcción de palabras y oraciones en un juego en equipos o parejas; juego de la lotería para formar el abecedario, y escritura de vivencias personales como por ejemplo las vacaciones, momentos de felicidad, de tristeza, paseos, entre otras.
- **Tercer enfoque: Lectura, creación y disfrute de la literatura.** Lectura de cuentos para el goce literario (escucha y disfrute del mismo); colorear, leer y crear un libro; escritura de historias a partir de imágenes, reescritura de cuentos y/o de aquello que más gustó de la lectura. Trabajo de lectura por parte del docente o entre todos los niños (por frases o párrafos), comprensión del texto de forma oral o escrita, y ejercicios a partir de éste. Además, de interrelación entre textos leídos.

- **Cuarto enfoque: heteroevaluación y autoevaluación.** Para este enfoque se organizan trabajos en parejas donde se juega a ser profesor y estudiante; ejercicios orales donde los niños conocen los procesos de los demás, los confrontan, los apoyan, y los evalúan. Además, se adopta por la estrategia de un cartel llamado “Mis procesos” donde está registrado el nombre y proceso de cada uno de los niños con caras felices que varían de color dependiendo de la apropiación conceptual. Estas caras se asignan finalizando cada periodo académico en un consenso entre el niño, los compañeros y el docente.⁴⁰

El hecho de dividir estas actividades en cuatro enfoques no quiere decir que uno se trabaje hasta culminar y después se inicie el otro, sino que todos se desarrollan en un proceso cíclico donde un enfoque alimenta el trabajo del otro y donde puede complementarse.

Con esta experiencia no pretenderé decir que el aprendizaje en un ejercicio de interacción y confrontación con pares y consigo mismo es mejor que otras formas de aprendizaje, sencillamente es diferente. Pero si podría atreverme a afirmar que es más significativo el aprendizaje en relación con aquel que se hace de manera solitaria. Cuando el niño puede intentar construir el código escrito en un ambiente de interacción grupal se mueve en él otra serie de procesos internos que no solo le posibilitará el conocimiento del objeto que descubre sino también que puede autoevaluarse, ser más activo, escuchar al otro y a su vez aportar al aprendizaje de ese otro, respetar las ideas de los demás, trabajar en equipo, e intentar hacer algo ante lo cual en un comienzo sentía angustia: el ejercicio de escribir.

Para culminar esta red de ideas es importante recordar que el aprendizaje y las elaboraciones mentales de los niños y niñas relacionados con el lenguaje escrito se dan no solo en el contacto con el material escrito sino en las relaciones sociales que puedan establecerse entorno al objeto con el adulto y en especial con los pares. Por lo tanto, la propuesta del trabajo en la educación inicial deberá posibilitar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje individual la socialización y confrontación de hipótesis, conocimientos, intereses, necesidades y creaciones, ya que *“el desarrollo individual es el resultado de experiencias, actividades e interacciones con el objeto y entre los sujetos”*⁴¹

⁴⁰ Ver anexos propuesta didáctica: otras actividades y fotografías

⁴¹ Ferreiro, Emilia., Gómez Palacio, Margarita. (1986). “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores S.A., 167

5. FASE DE EVALUACIÓN

5.1. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hablar de experiencia es hacer referencia a un acontecimiento, ajeno al yo, que nos pasa; es *“eso que me pasa”*⁴² y posibilita en el sujeto una formación y transformación en su hacer, ser y pensar; una transformación que crea una visión diferente frente al suceso vivido, y es por eso quizás que es imposible, al final del recorrido, volver la mirada atrás y observar todo como en un comienzo se hizo.

En mi experiencia, durante el año y medio de labor concienzuda en mi rol como docente investigadora, con el propósito de comprender el proceso de construcción del código escrito en los niños del grado primero, logré formar y transformar ideas y actitudes frente a aquello que había percibido, leído y escuchado de docentes, textos, y en vivencias que han hecho parte de mi formación como docente de humanidades y lengua castellana. Una experiencia que me ha permitido crecer como profesional a partir del ejercicio constante de la observación, la lectura, la escritura, la reflexión, la corrección y la relación con una realidad educativa de la cual formo parte y en la que puedo accionar.

Inicialmente, podré decir que reconocer cuáles eran las concepciones que los niños manejaban entorno al aprendizaje, me permitió comprender el porqué de su pasividad y negación cuando se planteaban ejercicios individuales o con el otro, negando, en este último caso, la colaboración de su par. Por eso, llegó la exigencia de sentarme a pensar con calma qué sería lo primero que debía hacer frente a un grupo que angustiado no tenía interés en realizar el ejercicio por el cual se investigaba. Fue una reflexión que me permitió entonces tomar conciencia de la actitud arbitraria que, en muchas ocasiones y sin mala fe, cometemos los docentes cuando pretendemos que los niños realicen exitosamente los trabajos planeados considerando que para ellos son lo mejor, además, de la importancia siempre de iniciar con un diálogo que de vía al conocimiento interpersonal de los sujetos que compartirán un mismo espacio ya sea por mucho o poco tiempo.

El cambio de actitud en mí se generó desde el primer instante, una actitud más concienzuda, observadora y reflexiva que llevó a pensar, dialogar y construir a cada instante nuevas propuestas que permitieran una re-construcción, igualmente, en los niños y niñas frente al aprendizaje del código escrito, en una visión no como imposición del otro sino como un deseo propio por el cual se trabaja conjuntamente.

⁴² Larrosa, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”. Revista Educación y Pedagogía: separata, Universidad de Antioquia: Editorial Artes y Letras Ltda., 44

En este padecimiento, entendido como “eso” que “pasa” en mí y deja huellas, con la nueva experiencia que me encontré en el ambiente escolar, logré conocer y formarme en el campo de la investigación en dos aspectos, 1). desde la estructura de la misma con cada uno de los peldaños que hicieron parte de este proceso del proyecto de investigación en pro de formular una pregunta coherente en relación a los propósitos e intervenciones que se llevaban a cabo en el trabajo de clase, una conquista de pensamientos que se formularon, re-formularon y maduraron a partir de las reflexiones que surgían después de cada vivencia y en el constante movimiento de ida y vuelta con el objeto de conocimiento que permite finalmente plantear una pregunta de investigación acorde a las circunstancias en la que se acciona;

2). definir un enfoque en el cual desenvolverme en mi profesión. Después de leer y re-leer las teorías de Vigotsky, E. Ferreiro, J. Jolibert, A. Teberosky, J. Bruner, y confrontarla con esa realidad inmediata y encontrar una serie de sucesos y transformaciones positivas, puedo orientar mi labor docente, independientemente del grado en el que me encuentre, desde un enfoque histórico – cultural, puesto que es un enfoque con sentido para las investigaciones en el campo educativo, ya que éstas no pueden hacerse desde un afuera que asume una muestra que permanece intacta; sino que investigar en educación es estar “frente a” y “con” sujetos que cotidianamente se forman, de-forman y trans-forman con las vivencias que les permite pensar, decir y hacer cosas diferentes, y quienes están permeados por la realidad que viven, su realidad.

En este sentido, esta experiencia inicia mi formación como docente investigadora y me invita para seguirlo haciendo en mi quehacer cotidiano, y así, a partir de las vivencias y diálogo con las ideas de autores, compañeros en ejercicio y estudiantes, crear mi propio lenguaje, pensamiento y sentir frente al discurso pedagógico e investigativo en educación.

Igualmente, viví una experiencia agradable desde el campo de lo didáctico y con la cual pude descubrir el gran interés que éste me genera al momento de organizar y desarrollar cada ambiente educativo previsto para posibilitar la ejecución de la investigación. En este campo didáctico pude también asumir una postura de completa participación y reflexión, que permitió en mi la concientización de muchos aspectos importantes dentro del aula de clase como el seguimiento de procesos individuales, la organización de eventos que favorecieran uno y otro proceso, la disponibilidad de tiempo, materiales y sujetos para la elaboración de lo planeado, el diálogo y la creación en conjunto con los niños según intereses y necesidades, y la creación de materiales para el aprendizaje que realizan ellos mismos. Por estos hallazgos que me llenan de razones y agrado, me he pensado también como docente investigadora desde el campo de la didáctica, como una

concientización que posibilita que muchos procesos puedan transformarse en la escuela y el aula de clase.

Una última gran transformación con esta experiencia será que de ahora en adelante no sentiré angustia por afrontar mi ejercicio docente en un grado primero nuevamente; una angustia que se me generó cuando, por primera vez frente a un grado primero, los otros dicen “tú debes hacer que ellos lean y escriban, es tú responsabilidad”⁴³, y de manera inconsciente cultivan en ti toda la responsabilidad de los procesos del grado inicial y que de sus buenos resultados dependerá el desempeño en grados superiores cuando ellos trabajen con esos estudiantes.

5.2. HALLAZGOS

• HALLAZGOS PERSONALES

A nivel personal, fue interesante descubrir y ser más consciente del interés que me genera un trabajo desde el campo didáctico, ya que el diálogo con los niños y la reflexión de todo aquello que iba observando me exigió sentarme a pensar ambientes educativos que permitieran la construcción del código escrito. Así, con el transcurrir del tiempo, mis capacidades frente a este campo crecieron con mayor coherencia y responsabilidad, al igual que el interés por ahondar en un trabajo más investigativo sobre el mismo.

• HALLAZGOS EN EL TRABAJO GRUPAL

En el trabajo grupal se encontraron una serie de actitudes en los niños y niñas que no imaginé encontrar, y que desde un principio de la investigación debí tener siempre presente para la preparación de todo lo que se iba desarrollando. Estas actitudes son: 1). La angustia que los estudiantes sienten frente al ejercicio de la escritura. Al conocer la gran capacidad imaginativa y narrativa que tienen los niños y niñas en el lenguaje oral para contar historias personales, programas y/o películas infantiles, y hacer re-cuento de los cuentos leídos, pensé que sería igual en el ejercicio escrito, pero no fue así. Los niños y niñas se negaron en varias ocasiones a este ejercicio argumentando “no saber ni ser capaces”, prefiriendo decir de forma oral aquello que pensaban.

2). La intolerancia que tienen los niños y niñas cuando realizan trabajos en equipos, no solo porque no aceptan las ideas que aportan sus compañeros sino

⁴³ Discurso de compañeros docentes del grados superiores.

que discuten frecuentemente por el material que se les entrega. Prefieren entonces un trabajo individual donde cada uno elabora lo que le gusta y como le gusta.

3). El conocimiento avanzado del código escrito con el cual llegaron algunos niños del grado preescolar en comparación de otros; éstos para resaltar lo heterogéneo del grupo y los diversos niveles de aprendizaje que se encontraron; al igual que las edades avanzadas de algunos de ellos. 4). La “crueldad” con que los niños se dirigían y evaluaban el trabajo y los procesos de aprendizaje de los demás. Cuando se hizo el ejercicio de las caritas por primera vez algunos niños, aún después de explicarles el significado de cada uno de los colores, decían “qué se ponga una carita blanca porque no sabe nada, es un bruto eso tan fácil y no lo sabe”.

- **HALLAZGOS INSTITUCIONALES**

- 1. En el colegio: Institución Educativa República de Honduras**

A nivel institucional, después de leer algunos apartes del PEI y confrontarlos con la realidad que se vivía en dicha institución, logré comprender porque muchas de las actitudes y procesos observados se generaban debido a la poca coherencia entre un pensamiento y otro. 1). La institución conoce cuál es el contexto social en el que está inmersa y es consciente de las problemáticas sociales y familiares de la población a la recibe.

2). Existe una incoherencia entre algunos planteamiento de la institución encaminados a la formación y educación del sujeto de sí mismo y desde procesos sociales, culturales, ambientales, religiosos, axiológicos, tecnológicos y científicos de acuerdo a sus propio desarrollo, a sus conocimientos previos y a la construcción que logra realizar de acuerdo a su contexto, con la concepción de aprendizaje como un *“proceso consciente que el estudiante hace a través de su desarrollo mental y físico”*⁴⁴, considerando entonces que éste se da de adentro hacia fuera, y no de afuera hacia adentro como lo pretende asumir en las fundamentaciones mencionadas anteriormente. Al igual que este término, existe también una definición mínima sobre los conceptos de cultura, estudiante y maestro.

3). Se mencionó en la dinámica social y grupal de cómo los padres de familia delegan la gran responsabilidad a la institución de la formación de sus hijos. En el PEI cuando se hace referencia a la fundamentación social, la escuela es concebida allí como un “lugar de refugio educativo, encuentro y formación”. En este sentido, puede comprenderse que la institución no da a conocer su lugar de significancia dentro de esa comunidad y porqué muchos padres de familia asumen

⁴⁴ PEI Institución Educativa República de Honduras

la escuela como un lugar que “aguarda sus hijos” mientras ellos pueden conseguir trabajo. Además, hay poca exigencia por parte de la institución para con aquellos padres que, aún transcurriendo dos, tres y hasta más años, nunca han asentado la matrícula, pero quienes si se ven en las celebraciones culturales como el día de la familia o el día del abuelo.

4). Es interesante los proyectos con los cuales la institución cuenta para apoyar la formación de cada uno de los estudiantes tanto en el aspecto humano como en el conocimiento. Para este último, la institución se plantea proyectos como la feria de la ciencia que van enfocados a desarrollar en el estudiante la materialización de los conocimientos aprendidos en las áreas y la integración de las mismas. Inicialmente no se generan los espacios ni el tiempo necesario para la planeación y ejecución de este trabajo, y los estudiantes y docentes debían preparar en cuatro días una presentación para exponer, y en muchas ocasiones los estudiantes no encontraban sentido a lo que hacían. Poco a poco se ha generado una mejor planificación de éste y otros proyectos con los cuales los estudiantes han encontrado una mayor significación y materialización a lo que aprenden.

5). La inclusión escolar, presentada como parte de la misión, puede evidenciarse un inicio en la institución, la cual ha atendido una niña sordo-muda, y un niño discapacitado. Otros ingresan a la institución diagnosticados con retraso mental leve o trastorno de hiperactividad, la mayoría de ellos llegan de la sede la Rosa quien atiende principalmente esta población. Para ellos existe un programa que acompaña sus procesos de aprendizaje, pero que podría llegar a ser más significativo. Con dos niños de inclusión escolar mencionados anteriormente, se a observado una actitud positiva en los demás niños de la institución, ya que todos quieren colaborar, en el caso del niños discapacitado, a su movilización por la institución y así, aún siendo de otro grado, los niños van y lo buscan para llevarlo al descanso y hablar con él. Con la niña sordo-muda también se noto cómo los niños crearon un lenguaje especial para poderse comunicar con ella, e incluso ayudan al docente con lo que la niña desea decir.

6). Por último, se halla que la institución carece de seguimiento a los estudiantes tanto a nivel disciplinario y académico, y muchos procesos iniciados en determinado grado se pierden por falta de atención y seguimiento a nivel directivo. Sucede algo muy especial con lo académico, ya que en la institución no existen parámetros específicos para evaluar el proceso de un niño que llegue de otra institución, y por eso este es ubicado de acuerdo al criterio del docente y aceptado por el rector sin consentimiento de un concejo académico, y se han visto casos en que los niños llegan a determinado grado escolar y son devueltos hasta dos grados abajo (de cuarto a segundo).

2. En la universidad en el programa de pregrado: Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Durante el proceso de investigación planeado y desarrollado en los años 2008 – 2009 en compañía del docente asesor y las compañeras en formación, logré descubrir un camino por el cual orientar mi accionar de docente investigadora, en el cual influyó no solo el diálogo, la confrontación y la construcción que se hicieron en cada una de las sesiones de clase, sino también la experiencia de lectura con algunos autores de quienes no reconocía sus valiosos aportes al campo educativo.

En este sentido, halló una línea a seguir en investigaciones referidas al aprendizaje, donde éste tiene una relación recíproca con el contexto y los sujetos que se encuentran para una formación y educación que no se da desde una sola parte, docente – estudiante, sino que igualmente es recíproca.

En este nuevo camino halló una concepción de investigación, con la cual me sentiré identificada y accionaré a partir de ahora, entendida como ese proceso que se elabora en compañía de otros y en juego con el contexto, siendo también parte de él; y no como un proceso elaborado en un escritorio ajeno a las situaciones y sujeto solamente a asuntos estadístico y entrevistas frías alejadas del sentir humano que se investiga. Además, comprender que al elaborar una investigación de otros es a su vez una propia investigación, por eso es un proceso que deforma, forma y transformar no solo la comunidad que se aborda sino también el investigador, en este caso el docente investigador, que compartió con ella.

5.5. CONCLUSIONES

- El re-conocimiento de las dinámicas sociales, institucionales y grupales será siempre el primer objetivo de toda acción de investigación que se lleve a cabo en educación, permitiendo así la visualización del campo sobre el cual se planea, ejecuta y desarrolla las acciones.
- La Institución Educativa República de Honduras, como líder de procesos comprometidos con la ciencia, la tecnología y el conocimiento que aspira ser para el año 2010, deberá replantearse inicialmente como escuela; es decir, deberá dejar de pensarse como “lugar de refugio educativo, encuentro y formación”, a concebirse como lugar de socialización, formación y educación donde aprendices y facilitadores se encuentran en el diálogo y la crítica que los una en el propósito de pensar, construir y reinventar su realidad y su contexto.
- El presente proyecto de investigación posibilitará en la Institución Educativa República de Honduras una transformación en sus concepciones de aprendizaje, estudiante, docente y contexto, como elementos que

convergen en la institución y que son pieza clave sobre la cual a de partir todo planteamiento teórico, pedagógico y didáctico. En tanto al aprendizaje, específicamente, la institución comprenderá con las vivencias de este proyecto que éste no es un proceso que se genera de adentro hacia fuera del estudiante a través de su desarrollo mental; sino que es un proceso de afuera hacia adentro condicionado por ciento de estímulos que hacen parte de la dinámica social, familiar e institucional que envuelve al estudiante, y que es sólo en la interacción que él tiene con estas dinámicas y los sujetos, que puede generarse en él un proceso de aprendizaje independientemente de cuál sea su grado y su edad.

- Igualmente, quitará de los ojos de algunos docentes la venda que no les permite ver más allá de las cosas, y consideran que los niños, niñas y jóvenes que llegan a esta institución, por se procedentes de un sector pobre, tienen un conocimiento erróneo de los objetos de estudio y/o no están en capacidad para comprender algunos conocimientos, y por eso se limitan a una labor simple y mediocre. Replantear el compromiso que tienen con su profesión y está comunidad en especial, su quehacer cotidiano, los ambientes y seguimiento para los procesos individuales, y la conciencia de un enfoque de la diferencia y la heterogeneidad, es ahora tarea del docente.
- El aprendizaje desde el punto de vista de la interacción social genera en cada uno de los estudiantes el desarrollo no solo de la construcción y apropiación del objeto de conocimiento, sino también el desarrollo de otros procesos internos y externos como la atención, la escucha, el respeto por el otro, el trabajo en equipo, la participación en sus procesos y en el de los demás, la conciencia y ejercicio de la autoevaluación y Heteroevaluación como procesos que ayudan en la construcción del conocimiento, el intercambio de información, y la importancia de la elaboración y re-elaboración de las actividades.
- La educación necesita de docentes investigadores que observen, reflexionen, evalúen y generen nuevas propuestas a partir de su quehacer cotidiano, posibilitando la transformación en la concepción, planeación y ejecución de los procesos formativos y educativos de cada una de sus instituciones, y así dar un giro al pensamiento que nos ha sesgado la mirada por muchos años y nos han condenado a una labor docente sumida en la resignación y la mediocridad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Becerra Martínez, James Frank, y otros (2006). “Los ambientes de aprendizaje en el aula”. Revista Nodos y Nudos Vol. 3 N° 21, Bogotá: Ed. D`vinni S.A.
- Bruner, Jerome Segmour. (1990). La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño, Barcelona: Ediciones Pidos.
- Bruner, Jerome Segmour. La inspiración en Vigotsky.
- Condemarín, Mabel (2002). “Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres”. Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura, Argentina: Lectura y Vida.
- CLARET ZAMBRANO, Alfonso. El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky, Revista Actualidad Educativa V3 (12), 1996, Santafé de Bogotá: Ed. Libros & Libros S.A.
- Duarte, Jakeline (2003). “Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual”, Revista Estudios Pedagógicos Chile N° 29, Universidad Austral de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Ferreiro, Emilia. (1989). El proyecto principal de educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ferreiro, Emilia., Gómez Palacio, Margarita. (1986). “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Medellín: Siglo XXI Editores S.A.
- Ferreiro, Emilia., y Teberosky, Ana (1982-1998). “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1998). La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores.
- Jolibert, Josette. (1995). Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años de edad, kinder 1-2 año básico, Chile: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, Josette. (1995). Formar niños productores de textos, Chile: Dolmen Ediciones.

- KINTTO, Lucas (2005). Paulo Freire, la pedagogía de los sueños. Artículo: noticia en www.rebellion.org
- Kowszyk, Daniela. Y Vázquez Alicia, (2004) “La interacción entre pares en tareas de escritura”. Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura, Argentina: Lectura y Vida.
- Larrosa, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”. Revista Educación y Pedagogía: separata, Universidad de Antioquia: Editorial Artes y Letras Ltda.
- Parra Rodríguez, Jaime (1998) “L.S Vigostky o el mundo social en la mente”. Revista Avanzada N° 05, Medellín: Universidad de Medellín.
- Prieto, Daniel G. (). “El diagnóstico”. Diagnóstico de comunicación: mensajes, instituciones, comunidades, Ecuador: Ciespal.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (2001), Ley general de educación ley 115 de 1994.
- Rincón Bonilla, Gloria, y otros. (1993). La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, Santafé de Bogotá: Punto EXE editores.
- Teberosky, Ana, (1998). “¿Para qué aprender a escribir?” Más allá de la alfabetización, Argentina: Aula XXI Santillana.
- Torres, Mirta - Ulrich, Stella (1994). La lengua escrita, contenido de aprendizaje en el aula. Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos: una experiencia pedagógica en 2. y 3er.grado, Argentina: Ed. AIQUE.
- Vasco Uribe, Carlos E. – Isaza de Gil, Gloria (2002). “Piaget y Vigotsky: diferencias y convergencias”. Revista Educación y Pedagogía Vol. 14 N° 33, Medellín: Segunda Época.
- Vigotsky, Lev S. (2000). “La prehistoria del lenguaje escrito”. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial críticas.
- Vigotsky, Lev S. (2000) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial Críticas.

Páginas y URL Consultadas:

- www.mineduacion.gov.co
- www.psicopedagogia.com
- www.rae.es

7. ANEXOS

• **ANEXO 1. REJILLA FORMATO DIARIO DE CAMPO E INTERPRETACIÓN**

SEMINARIO DE TRABAJO DE GRADO
Licenciatura en humanidades y Lengua Castellana.
Universidad de Antioquia.
2009.

FORMATO DIARIO DE CAMPO Y FICHA DE INTERPRETACIÓN

Por: Edison Villa.

Estructura del Registro: DIARIO DE CAMPO N°1

1. Presentación

- + Evento: Escritura. ¿qué fue lo que más me gustó del cuento Elmer?
- + Fecha: Febrero 7/2008
- + Lugar: aula de clase I.E. República de Honduras
- + Asistentes: 21 estudiantes
- + Acompañante: Lina Mendoza Lezcano

2 Propósito del evento:

Realizar un primer acercamiento a la escritura a partir de sensaciones que genera en los niños la lectura del cuento “ELMER” (David Mckee), y observar las diversas reacciones que lleguen a presentarse.

3 Reconstrucción:

Inicialmente se hizo una actividad de activación de saberes previos sobre lo que los niños podían conocer sobre los elefantes, y después de un corto diálogo realicé en dos oportunidades la lectura oral del cuento “Elmer”. A continuación se hizo una breve reconstrucción del cuento entre todos los niños, igualmente de forma oral, a partir de apreciaciones y preguntas, y por último se llevó a cabo el trabajo de escritura y dibujo donde cada niño plasmó lo que más le agradó del cuento leído. En este primer intento se escuchó de algunos niños “no sé escribir”, “no soy capaz”, por lo cual se habló con ellos y se les propuso intentar hacerlo como ellos sabían. Algunos, más bien pocos, lo intentaron por sí solos y al presentar su trabajo y pedirles que lo leyeran respondieron: “no sé leer”, “no, ahí dice, lea usted” o “ya se me olvidó lo que escribí”. Otros recurren por escribir lo que el compañero escribió o la transcripción que yo ya les había hecho a algunos. Por último se hace la confrontación donde la docente escribe debajo lo que el niño expresó y el vuelve a transcribirlo observando qué diferencias encontraba y socializándolas.

4 Apreciaciones Personales del observador.

Hay un temor que se origina, quizás, por el desconocimiento del código convencional que manejan los adultos y que se ve evidenciado en la expresión “no sé escribir”. Ante la negación de la gran mayoría se recurrió a un trabajo de diálogo con ellos sobre la importancia de intentar para aprender con el propósito de que se animaran a escribir algo

a su manera y de que no conserven para siempre la idea de que será siempre la docente quien escriba todo sino que ellos lo harán también. Después unos se atrevieron a intentar escribir aunque sin perder el temor de no hacerlo bien según lo diga la profesora, figura que para ellos representa la aceptación o no de algo que se hizo. Hay un caso especial y es el de Dallana, quien es la única niña del salón que representa su escritura aún con palitos y bolita (etapa del garabateo). Independientemente de si algunos están más avanzados que otros, es importante pensar en que la construcción del código escrito debe hacerse con el ejercicio cotidiano de la escritura desde diferentes formas, para que el niño cada vez se familiarice con esta expresión y pueda, poco a poco, quitarle el temor. Como docente me surgen muchos interrogantes: ¿qué idea les han infundido a los niños desde la casa o desde la escuela que dejan pensar que sólo pueden escribir cuando lo hagan convencionalmente?, ¿qué imagen se refleja como docente, será sólo aquella de quien juzga si lo que se hace está bien o no, o si también podrá ser entendida como un persona que guía un trabajo pero que no necesariamente puede determinar el desarrollo de un trabajo?, ¿cómo posibilitar que los niños aprendan a evaluar sus propios trabajos? Otra reflexión que surge es la importancia que toma el acompañar la formación y el proceso de aprendizaje con el diálogo que permita la motivación y la seguridad en el niño

FICHA DE INTERPRETACIÓN DIARIOS DE CAMPO N°1

1. DEL TIPO DE REGISTRO:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo son o Cómo es el caso?	¿Quién enuncia, la comunidad, el maestro, el estudiante? Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase de alguno de los involucrados.	Interpretación (Esta interpretación se hace según los hallazgos para el objeto de estudio).	Observación. (Algo que quieras resaltar, alguna conexión teórica)
¿Hay voces distintas al narrador?	Se hace referencia a las expresiones de los niños sobre la actividad.	El mayor enunciado lo hace la docente (yo) y se hace alusión a algunas frases	Los niños tienen dificultad para enfrentar el ejercicio de la escritura pensando que	

		<p>cortas de los niños “no sé escribir”, “no soy capaz”, “no sé leer”, “no, ahí dice, lea usted”, “ya se me olvidó lo que escribí”</p>	<p>al no ser convencional no será aceptada por el otro, en este caso el docente. Cómo los niños deberán aceptar también su propio proceso, reconocerlo y avanzar en él.</p>	
<p>¿Es cronológico, biográfico, sistemático?</p>	<p>Cronológico y Biográfico</p>	<p>“Inicialmente se hizo una activación de saberes previos sobre lo que los niños podían conocer sobre los elefantes, y después de un corto diálogo realicé en dos oportunidades la lectura oral del cuento “Elmer”.” ...</p>		<p>Aunque hay una relación sobre el orden en que se dio la actividad, toda la descripción es más desde lo biográfico</p>
<p>¿Describe, categoriza, clasifica?</p>	<p>Describe</p>	<p>“Ante la negación de la mayoría se recurrió de diálogo con ellos sobre la importancia de intentar para aprender con el propósito de que se animaran a escribir”</p>		

<p>¿Se reordenan los nuevos hallazgos?</p>	<p>Hablaría en el sentido de nuevos hallazgos en el hecho en que son nuevos para la docente, ya que apenas inicia el conocimiento del grupo y sus procesos</p>	<p>“Realizar un primer acercamiento a la escritura... para observar cómo los niños asumen este ejercicio no solo desde una disponibilidad para él sino también desde la estructura formal de la misma (cómo están los procesos de los niños).</p>	<p>Es importante reconocer el proceso de cada estudiante y saber con claridad que cada uno de ellos avanza a su ritmo, y cómo posibilitar ambientes de aprendizaje que fortalezcan todos los procesos aunque sean diferentes</p>	<p>Los niños construyen unos conocimientos previos a (espontáneos) al estar en una constante relación con su comunidad (familiar, escolar, social), por eso cada niño asume no solo la realidad diferente del adulto sino también diferente de otros pares.</p>
--	--	---	--	---

2. EL EJERCICIO DE PRAXIS:

<p>Preguntas / Preguntas</p>	<p>¿Cómo es el caso?</p>	<p>Escribe entrecomi llando: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.</p>	<p>interpretación</p>	<p>Observación</p>
<p>¿A cuál de estos cuatro elementos globalizantes se le hace más fuerza en el registro escrito: contenido, estudiante, ¿Facilitador-a o contexto?</p>	<p>Al estudiante y al facilitador Al estudiante en cuanto se observa su trabajo y reacciones ante el mismo; al docente en</p>	<p>“Después unos se atrevieron a intentar escribir aunque sin perder el temor de no</p>	<p>Aunque en la construcción del código escrito el papel principal lo tiene el</p>	<p>En la zona de desarrollo próximo se habla del trabajo que el niño puede</p>

	cuanto agente que participó interviniendo ante la negativa de los niños	hacerlo bien según lo diga la profesora, figura que para ellos represent a la aceptación o no de algo que se hizo” “se habló con ellos y se les propuso intentar hacerlo (escribir) como ellos sabían.”	estudiante, es importante saber que el docente, con el tipo de intervenciones que realiza de forma directa o indirecta, influencia de cierta medida esa construcción ya sea en beneficio o no.	hacer con ayuda de otros, entendiendo por ese otro a los pares y docentes.
<p>¿Lo que se nombra como realizado, parte de una reflexión anterior?</p> <p>¿Se nota la toma de decisiones en el proceso?</p> <p>¿Se releen las acciones anteriores?</p>	Hay toma de decisiones por parte de la docente ante la negación de los niños	“Ante la negación de la gran mayoría se recurrió a un trabajo de diálogo con ellos sobre la importancia de intentar para aprender con el propósito de que se animaran a escribir		

		algo a su manera y de que no conserve n para siempre la idea de que será siempre la docente quien escriba todo sino que ellos lo harán también.”		
<p>¿Se reflejan o detectan problemas? ¿Estos se enuncian, se aclaran o se delimitan en la interacción?</p>	<p>Hay enunciación de la dificultad cuando los niños expresan no ser capaces de...</p>	<p>“no sé escribir”, “no soy capaz”, “no sé leer”, “no, ahí dice, lea usted”, “ya se me olvidó lo que escribí”</p>	<p>Hay una negación constante a la capacidad de realizar ejercicios de escritura originada quizás por el desconocimiento que tienen del código convencional</p>	<p>¿será el estigma que en nuestra sociedad se maneja que mientras no puedas hacer las cosas convencionalmente entonces no sabes, y crea el temor en los niños?</p>
<p>¿Se evidencian cuales son las interacciones discursivas entre los actores, sus discursos y su acciones? Dialógicas, monológicas, polifónicas</p>	<p>Diálogo entre docente y estudiantes Cuando se realiza la reconstrucción oral del cuento;</p>	<p>“se hizo una breve reconstrucción del cuento entre todos los niños,</p>		

	<p>Cuando se interviene debido a la negación de los niños; y cuando se les solicita decir lo que escribieron</p>	<p>igualmente de forma oral, a partir de apreciaciones y preguntas”; “se recurrió a un trabajo de diálogo con ellos sobre la importancia de intentar para aprender”</p>		
<p>¿De acuerdo con el registro cómo se propician los ambientes de aprendizaje? (Dentro y fuera del grupo).</p>	<p>El ejercicio inicial se intenciona a partir de algo muy conocido para ellos y que es de su gran agrado como son los cuentos;; además de que se tiene una actividad claramente planteada que se les da a conocer a medida que se desarrolla, y que se realizan las</p>	<p>“Inicialmente se hizo una activación de saberes previos sobre lo que los niños podían conocer sobre los elefantes, y después de un corto diálogo realicé en dos oportunidades</p>	<p>Cuando como docente se tiene claridad que se pretende con la realización de las diferentes actividades y a su vez los niños van teniendo claridad al desarrollarlas, todo puede resultar</p>	<p>“El ambiente de aprendizaje se construye y caracteriza en la interacción e interrelación entre los sujetos o actores reconocidos como seres integrales que no es</p>

	intervenciones apropiadas.	ades la lectura oral del cuento "Elmer"	favorable, a si se presenten dificultades, ya que estas hacen parte de esos procesos. Es importante entonces plantear ambientes de acuerdo al personal que se tiene.	posible homogenizar" (nodos y nudos vol3 N°21 jul-dic 2006)
--	----------------------------	---	--	---

3. DE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETO DE ESTUDIO: (Tópicos que emergen en el proceso de registro).

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecorillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿En el registro se notan algunas creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas acerca de la didáctica o del aprendizaje?	Desde el discurso de los niños se evidencia que se sabe leer y escribir solo cuando es convencionalmente aceptado y es la docente quien, en la escuela, dice si se hace o no bien las cosas.	"no sé escribir" "no sé leer",	Quando los niños llegan a la escuela pensando en el No saben y la docente igualmente así lo asimila, se está negando ese saber previo y espontáneo que el niño a construido en su contexto	

			cotidianamente con las personas con las cuales interactúa	
¿Hay conexión entre el conocimiento práctico significativo y el conocimiento académico? El conocimiento práctico es el espontáneo, el que no hay que “enseñar” el académico es el que han ido elaborando en la participación en la escuela.	en la actividad de transcripción que se genera con la confrontación entre la escritura de la docente y la del niño	“se hace la Confrontación donde la docente escribe debajo lo que el niño expresó y el vuelve a transcribirlo observando qué diferencias encontraba y socializándolas.”	el ejercicio constante de la confrontación posibilita que el niño sea conciente de su proceso y de cómo puede mejorar e ir aprendiendo más, este ejercicio no se elabora con el propósito de resaltarle que tiene malo sino que diferencias encuentra y como lograr que éstas cada vez sean menos	La zona de desarrollo próximo son las diferencias que existe entre lo que el niño puede hacer con ayuda de otros y lo que puede realizar solo. Se pretende que el niño interiorice y se apropie de ese saber que desarrollo en compañía y pueda llevarlo a cabo por el mismo
¿Cómo se hace para mostrarle al estudiante el objeto de estudio, o de conocimiento para que se apropie de él?	desde la actividad misma de la escritura y la confrontación	“Por último se hace la confrontación donde la docente escribe debajo lo que el niño expresó y el vuelve a transcribirlo observando qué diferencias encontraba y	El ejercicio de confrontación y reescritura no debe quedarse simplemente en el hecho de transcribir nuevamente, sino en que el niño observe diferencias y similitudes	

		socializándolas.”	entre los escritos y realice preguntas sobre eso.	
<p>¿Alguna de los elementos, expresiones, palabras, descripciones del presente diario tiene que ver se asocia remite a alguno de los conceptos siguientes?:</p> <p>Praxis, zona de desarrollo próximo. Dialogicidad. Didáctica crítica, formación, nociones de comprensión, prácticas sociales y económicas. Enunciación social, mediaciones lingüísticas y semióticas. Interacción discursiva.</p>	<p>Dialogicidad</p> <p>zona de desarrollo próximo,</p> <p>Mediaciones lingüísticas y semióticas.</p>	<p>“se hizo una breve reconstrucción del cuento entre todos los niños, igualmente de forma oral”</p> <p>“la confrontación donde la docente escribe debajo lo que el niño expresó y el vuelve a transcribirlo observando qué diferencias encontraba y socializándolas.</p>		

Estructura del Registro: DIARIO DE CAMPO N°2

1. Presentación

- ✚ Evento: Historia: “De campamento en el patio de la casa” (lectura, escritura, confrontación y reescritura)
- ✚ Fecha: Abril 10-15/2008
- ✚ Lugar: aula de clase I.E. República de Honduras
- ✚ Asistentes: 39 estudiantes
- ✚ Acompañante: Lina Mendoza Lezcano

3 Propósito del evento:

Realizar una actividad que reuniera los procesos de escritura, confrontación y reescritura donde los niños son quienes tienen el papel protagónico de la clase y de su aprendizaje, y son quienes posibilitan la confrontación entre compañeros.

3 Reconstrucción:

La actividad inició con la lectura de una historia titulada “De campamento en el patio de la casa”, creada para esta oportunidad con palabras que comenzaran con las letras que se han conocido en el trabajo de clase (p,m,s,l). Cuando terminó la lectura se hizo un parafraseo oral de ésta entre todos los niños y luego se comenzó a desarrollar la ficha, la cual consistió, primero, en que cada niño escribiera el nombre de los dibujos que hacían referencia al texto leído: carpa, perlotas, manta, papitas, patio, piscina, sol, sanduche, linterna, limonada, Martín, Susana, Patricio, Lola, monstruo. En un segundo momento, se le entregó a cada niño una hoja con los nombres los cuales serán recortados y pegados para hacer la confrontación de escritura y posteriormente una reescritura. Esta actividad se realizó a la par en el tablero, por parte de los niños, donde se hicieron los dibujos y con rótulos se iba asignando el nombre para que los demás buscaran el nombre del dibujo en la lista, los pegarán en la ficha en el dibujo correspondiente y realizarán la reescritura.

4 Apreciaciones Personales del observador.

De la actividad realizada se observó lo siguiente: 6 niños logran realizar una escritura, en la mayoría de sus palabras, de forma convencional; 10 de ellos logran escribir algunos nombres entre convencional y reconocimiento sonoro; y los demás, 23, se encuentran en hipótesis de variedad y cantidad. En la realización de la actividad se presentó una dificultad con 6 niños quienes no lograron seguir acertadamente las indicaciones, por lo cual su trabajo terminó finalmente algo desordenado y muy poco comprensible. Estos niños, a pesar de que el trabajo de rotulación se iba haciendo a la par en el tablero como muestra, ellos recortaron y pegaron las palabras en otro lugar al indicado desfavoreciendo el propósito del proceso de confrontación y reescritura. ¿Cómo permitir un mejor desarrollo de las actividades en estos niños que tienen falencias para seguir las instrucciones de trabajo?, ¿qué tipo de confrontación realiza el niño con un trabajo de confusión de rótulos de nombres? En el proceso de confrontación los niños iban participando exponiendo sus

aciertos y olvidos, y confrontando a su vez con los demás compañeros. Este proceso permite asumir mucho mejor la escritura, aunque hay niños que no les agrada mucho volver a escribir porque les genera pereza, e incluso están aquellos que, en hipótesis de variedad y cantidad o reconocimiento sonoro, al confrontarse con la otra escritura asumen que lo hicieron igual y que no tienen nada para cambiar. ¿Cómo posibilitar un proceso de confrontación en estos niños sin desmeritarle sus capacidades para escribir, pero hacerlos conscientes de que presentan algunas equivocaciones y que son necesario corregirlas?

FICHA DE INTERPRETACIÓN DIARIOS DE CAMPO N°2

1. DEL TIPO DE REGISTRO:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo son o Cómo es el caso?	¿Quién enuncia, la comunidad, el maestro, el estudiante? Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase de alguno de los involucrados.	Interpretación	Observación
¿Hay voces distintas al narrador?	Sólo está la voz de la docente “La voz de la docente parafrasea a los estudiantes”	“En el proceso de confrontación los niños iban participando exponiendo sus aciertos y olvidos, y confrontando a su vez con los demás compañeros.” “no tienen nada para cambiar”		
¿Es cronológico, biográfico,	Cronológico	“La actividad		

sistemático?	o y biográfico	inició”, “En un segundo momento”		
¿Describe, categoriza, clasifica?	Descripción, clasificación	“De la actividad realizada se observó lo siguiente: 6 niños logran realizar una escritura...”		
¿Se reordenan los nuevos hallazgos?	En la clasificación pueden reordenarse los nuevos hallazgos que están especificados desde lo estructural de la construcción del código escrito y la comprensión del mismo	“6 niños logran realizar una escritura, en la mayoría de sus palabras, de forma convencional; 10 de ellos logran escribir algunos nombres entre convencional y reconocimiento sonoro; y los demás, 23, se encuentran en hipótesis de variedad y cantidad. En la realización de la actividad se presentó una dificultad con 6 niños quienes no lograron seguir	Esta clasificación permite vislumbrar cómo van los procesos de los niños y que pueden hacer individualmente (cuando escriben solo el nombre del dibujo) y lo que pueden hacer en compañía de otros, sus compañeros (en el trabajo de confrontación realizado por los niños con	“el conocimiento es una construcción social porque la objetividad de los distintos conceptos y experiencias de cada sujeto solo se resuelve en la crítica, el análisis y el consenso de las partes involucradas, donde cada uno aporta sus diferencias y semejanzas”(Salomón 1994) (3º interpretación)

		acertadamente e las indicaciones, por lo cual su trabajo terminó finalmente algo desordenado y muy poco comprensible	los rótulos)	ón: Vigotsky. El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky, revista actualidad educativa v3(12) 1996”
--	--	--	--------------	--

2. DEL EJERCICIO DE PRAXIS:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿A cuál de estos cuatro elementos globalizantes se le hace más fuerza en el registro escrito: contenido, estudiante, ¿Facilitador-a o contexto?	Contenido Cuando se evidencia cómo se han encontrado los procesos de los niños en la realización de una clasificación	“6 niños logran realizar una escritura, en la mayoría de sus palabras, de forma convencional; 10 de ellos logran escribir algunos nombres entre		

		convencional y reconocimiento sonoro”		
<p>¿Lo que se nombra como realizado, parte de una reflexión anterior? ¿Se nota la toma de decisiones en el proceso? ¿Se releen las acciones anteriores?</p>	<p>La actividad planteada surge a partir de reflexiones realizadas en diario de campo anteriores y pensando en el hecho de cómo favorecer la construcción del código escrito, un buen ambiente de aprendizaje, y de cómo favorecer la confrontación ya que son tantos niños.</p>		<p>Cuando la reflexión del ejercicio docente es constante y consiente puede posibilitar infinidad de cambio y mejoras en los trabajos a realizar en ocasiones posteriores.</p>	
<p>¿Se reflejan o detectan problemas? ¿Estos se enuncian, se aclaran o se delimitan en la interacción?</p>	<p>Las dificultades de algunos niños para seguir las instrucciones y posibilitar un mejor proceso de confrontación</p>	<p>“Estos niños, a pesar de que el trabajo de rotulación se iba haciendo a la par en el tablero como muestra, ellos recortaron y pegaron</p>	<p>Como el simple hecho de seguir adecuadamente o no unas instrucciones puede favorecer o desfavorecer el trabajo y llegar al propósito planteado</p>	

		<p>las palabras en otro lugar al indicado desfavoreciendo el propósito del proceso de confrontación y reescritura. ¿Cómo permitir un mejor desarrollo de las actividades en estos niños que tienen falencias para seguir las instrucciones de trabajo?, ¿qué tipo de confrontación realiza el niño con un trabajo de confusión de rótulos de nombres?"</p>	<p>...aunque se sabe que el de la docente, pero entonces como ellos logran una buena confrontación y aprendizaje si su trabajo es desordenado.</p>	
<p>¿Se evidencian cuales son las interacciones discursivas entre los actores, sus discursos y su acciones? Dialógicas, monológicas,</p>	<p>Dialógicas y Polifónicas No solo porque son</p>	<p>"En el proceso de confrontación los niños iban</p>	<p>Los niños no viven la confrontación únicamente</p>	

<p>polifónicas</p>	<p>relaciones donde se escuchan las voces de todos los niños y todos pueden participar libremente, sino también porque lo hacen en forma de diálogo para discutir y llegar a una conclusión (en la confrontación)</p>	<p>participando o exponiendo sus aciertos y olvidos, y confrontando a su vez con los demás compañeros.”</p>	<p>con el docente sino que pueden reconocer en sus compañeros un par con quien confrontarse y aprender.</p>	
<p>¿De acuerdo con el registro cómo se propician los ambientes de aprendizaje? (Dentro y fuera del grupo).</p>	<p>Un ambiente donde los estudiantes ejercen un papel participativo de la realización de la actividad y quienes realizan la actividad de confrontación. El docente ejerce una papel de acompañamiento que facilita que los niños puedan</p>	<p>“Cuando terminó la lectura se hizo un parafraseo oral de ésta entre todos los niños y luego se comenzó a desarrollar la ficha, la cual consistió, primero, en que cada niño escribiera el nombre de los dibujos que</p>	<p>Es importante generar ambientes donde la participación se evidencie no solo desde el lado y la perspectiva del docente sino también que los niños se vinculen con las actividades de tal manera que</p>	<p>En los ambientes de aprendizaje e interaccionan e interrelacionan los sujetos, las actividades y el contexto. “los ambientes de aprendizaje que se configuran son intenciona</p>

	<p>realizar el ejercicio</p>	<p>hacían referencia al texto leído” “se le entregó a cada niño una hoja con los nombres los cuales serán recortados y pegados para hacer la confrontación de escritura y posteriormente una reescritura. Esta actividad se realizó a la par en el tablero, por parte de los niños, donde se hicieron los dibujos y con rótulos se iba asignando el nombre para que los demás buscaran el nombre del dibujo en la lista, los pegarán en la ficha en el dibujo</p>	<p>puedan disfrutarlas y les permita aprender</p>	<p>dos y a la vez toman forma dependiendo de lo que emerge de estas interacciones e interrelaciones, por lo tanto, ellos se van transformando, enriqueciendo permanentemente y constituyendo un entramado de significaciones y sentidos para aquellos que los vivencian” (nodos y nudos vol3 n°21 jul-dic 2006)</p>
--	------------------------------	---	---	--

		correspondiente y realizaran la reescritura.”		
--	--	---	--	--

3. DE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETO DE ESTUDIO: (Tópicos que emergen en el proceso de registro).

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿En el registro se notan algunas creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas acerca de la didáctica o del aprendizaje?	Es importante el trabajo entre pares en el proceso de construcción del código escrito y de reconocer en ellos la posibilidad también de aprender.	“Esta actividad se realizó a la par en el tablero, por parte de los niños, donde se hicieron los dibujos y con rótulos se iba asignando el nombre para que los demás buscaran el nombre del dibujo en la lista, los pegarán en la ficha en el dibujo correspondiente y realizaran la reescritura.”	la posibilidad de darle al otro un reconocimiento de saber permitirá que el niño pueda abrir sus horizontes ante el aprendizaje y descubrir que sus compañeros pueden estar con él en este proceso; nunca se piensa en el sentido de la desvalorización del papel del docente	El conocimiento o como construcción social con la ayuda de otros
¿Hay conexión entre el conocimiento práctico	Se genera desde el proceso de escritura	“cada niño escribiera el nombre de los dibujos que		“La posición de Vigotsky es considerar el

<p>significativo y el conocimiento académico?</p>	<p>individual hasta el proceso de confrontación con los rótulos</p>	<p>hacían referencia al texto leído “se le entregó a cada niño una hoja con los nombres los cuales fueron recortados y pegados para hacer la confrontación de escritura y posteriormente una reescritura. Esta actividad se realizó a la par en el tablero, por parte de los niños donde se hicieron los dibujos y con rótulos se iba asignando el nombre para que los demás buscaran el nombre del dibujo en la lista, los pegarán en la ficha en el dibujo correspondiente y realizaran la reescritura”.</p>		<p>desarrollo de los conceptos espontáneos y los conceptos científicos como parte un proceso único de formación de conceptos e inmersos en una continua interacción” (el constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky)</p>
<p>¿Cómo se hace para mostrarle al estudiante el objeto de estudio, o de conocimiento para que se apropie de él?</p>	<p>a partir de la actividad de confrontación</p>	<p>“En el proceso de confrontación los niños iban participando exponiendo sus aciertos y olvidos, y</p>		

		confrontando a su vez con los demás compañeros.”		
¿Alguna de los elementos, expresiones, palabras, descripciones del presente diario tiene que ver se asocia remite a alguno de los conceptos siguientes?: Praxis, zona de desarrollo próximo. Dialogicidad. Didáctica crítica, formación, nociones de comprensión, prácticas sociales y económicas. Enunciación social, mediaciones lingüísticas y semióticas. Interacción discursiva.	zona de desarrollo próximo, Dialogicidad, Didáctica crítica	en el proceso de confrontación		

Estructura del Registro: DIARIO DE CAMPO N°3

1. Presentación

- ✚ Evento: ¿Qué hice en vacaciones?
- ✚ Fecha: Julio 10/2008
- ✚ Lugar: aula de clase I.E. República de Honduras
- ✚ Asistentes: 39 estudiantes
- ✚ Acompañante: Lina Mendoza Lezcano

2 Propósito del evento:

Realizar una actividad de escritura a partir de una experiencia vivida en vacaciones donde

pueda evidenciarse cómo van los procesos de construcción del código escrito. Con esta actividad incluso muchos expresan que no quieren plasmar solo una vivencia sino que desean contar otras que les gustó también.

3 Reconstrucción:

Después de vacaciones cada niño escribió qué hizo o qué fue lo que más le gustó de las vacaciones acompañándolo de un dibujo. Con esta actividad incluso muchos expresan que no quieren plasmar solo una vivencia sino que desean contar otras que les gustó también.

4 Apreciaciones Personales del observador.

Se observa, con relación a algunos niños, un avance en su proceso de escritura logrando redactar una idea sencilla y con convencionalidad. Lo que aún falta por construir y mejorar es que los niños reducen las palabras o las unen con otras tal y como lo expresan de forma oral, como por ejemplo: “deaunde” (Estiven), “ande” (Laura Valentina), “ji a pisina” (Brayan), “medero” (Kimberly); es decir, que el niño se expresa de forma escrita tal y como lo hace de forma oral; además no conservan la unidad de la palabra y confunden algunos grafemas. Otros expresan sus ideas en una o unas cuantas palabras aisladas. Han avanzado en su proceso de construcción del código escrito, pero aún no logran crear ideas cortas. Y otros, que generalmente son los mismos niños cuyo proceso aún se encuentra en hipótesis de cantidad y/o variedad, muy poco han logrado avanzar a un reconocimiento sonoro o a un poco de convencionalidad. Con esta heterogeneidad de procesos, me cuestiono por cómo lograr actividades donde se beneficien tanto los unos como los otros, e ir pensando en fortalecer y mejorar los procesos. ¿Cómo permitirles crecer individualmente pero sin perder el espacio colectivo? Para mejorar en algunos niños que ya han avanzado en la construcción del código escrito, sería bueno empezar a fortalecer en la idea de la unidad de las palabras, y en los otros, en permitirles un avance más significativo en dicho proceso de construcción.

Desde el proceso de escritura, ya no de lo formal sino de lo que sucede con este ejercicio, se ha podido notar que los niños no rechazan, como solían hacerlo anteriormente, un trabajo de escritura.

El niño se acerca más a procesos de construcción de escritos y/o desarrollo de habilidades cuando se parte desde sus vivencias. Un buen trabajo de construcción de escritura serían entonces partir de vivencias que desee contarle al otro. Es importante también que estas construcciones estén acompañadas de lo gráfico, pues he notado que en ellos es una base importante para escribir inicialmente y que puede correlacionarlo con lo escrito. En la relación del código escrito con el lenguaje oral, pude observar en estos trabajos y en otras situaciones de clase que los niños escriben tal y como se van expresando oralmente; así hay niños que al expresarse oralmente omiten y/o confunden grafemas, lo cual sucede también en sus procesos escritos. La oralidad entonces puede pensarse como un proceso unido y recíproco con la escritura y no como procesos aislados como los han querido entender algunas personas. Tampoco es pensar en que el uno es mejor o superior al otro, ya que ambos complementan el trabajo del lenguaje en los niños de educación inicial.

FICHA DE INTERPRETACIÓN DIARIOS DE CAMPO N°3

1. DEL TIPO DE REGISTRO:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo son o Cómo es el caso?	¿Quién enuncia, la comunidad, el maestro, el estudiante? Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase de alguno de los involucrados.	Interpretación	Observación
¿Hay voces distintas al narrador?	La docente parafrasea las voces de los niños	“muchos expresan que no quieren plasmar solo una vivencia sino que desean contar otras que les gustó también.”		
¿Es cronológico, biográfico, sistemático?	Cronológico o Biográfico,	“Después de vacaciones cada niño		

	ya que cuenta las experiencias sucedidas en la actividad	escribió qué hizo o qué fue lo que más le gustó de las vacaciones acompañándolo de un dibujo.” “Se observa, con relación a algunos niños, un avance en su proceso de escritura logrando redactar una idea sencilla y con convencionalidad.”		
¿Describe, categoriza, clasifica?	Describe y categorizar	“Otros expresan sus ideas en una o unas cuantas palabras aisladas.” “Y otros, que generalmente son los mismos niños cuyo proceso aún se encuentra en hipótesis de cantidad y/o variedad, muy poco han logrado avanzar”		
¿Se reordenan los nuevos hallazgos?	En la descripción	“Otros expresan sus		

	<p>n se realiza una categorización de los casos observados después de la actividad</p>	<p>ideas en una o unas cuantas palabras aisladas.” “Y otros, que generalmente son los mismos niños cuyo proceso aún se encuentra en hipótesis de cantidad y/o variedad, muy poco han logrado avanzar”</p>		
--	--	---	--	--

2. DEL EJERCICIO DE PRAXIS:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecomillado: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
<p>¿A cuál de estos cuatro elementos globalizantes se le hace más fuerza en el registro escrito: contenido, estudiante, Facilitador-a o contexto?</p>	<p>Estudiante y contenido cuando se menciona sobre cómo están los procesos y cuáles son las actitudes frente al trabajo</p>	<p>“Con esta heterogeneidad de procesos, me cuestiono por cómo lograr actividades donde se beneficien tanto los unos como los otros, e ir pensando en fortalecer y mejorar los</p>		

		procesos. ¿Cómo permitirles crecer individualmente pero sin perder el espacio colectivo?”		
¿Lo que se nombra como realizado, parte de una reflexión anterior? ¿Se nota la toma de decisiones en el proceso? ¿Se releen las acciones anteriores?				
¿Se reflejan o detectan problemas? ¿Estos se enuncian, se aclaran o se delimitan en la interacción?	Los procesos de aquellos niños que no avanzan En un sentido estructural del lenguaje la forma en cómo escriben los niños	“Y otros, que generalmente son los mismos niños cuyo proceso aún se encuentra en hipótesis de cantidad y/o variedad, muy poco han logrado avanzar a un reconocimiento sonoro o a un poco de convencionalidad.” ““deaunde” (Estiven), “ande” (Laura Valentina), “jia pisina” (Brayan), “medero” (Kimberly);”	El planteamiento no se hace pensándolo en un problema sino en cómo estos procesos son cuestionables dentro del propósito del planteamiento en relación con la construcción del código escrito Aunque el objetivo principal en	Da para pensar también en considerar que los padres de familia, como agentes partícipes de ese proceso de construcción, hacen parte del proceso que llevan los niños y como son esos Otros que ayudan el la zona de desarrollo próximo planteado

			<p>la construcción del código en la educación inicial no es el formalismo del lenguaje, si se hace importante ir, poco a poco a medida que el código se construye, mostrándolo al niño algunas formas ortográficas para que su escritura pueda ser mejor comprendida por otros.</p>	<p>por Vigotsky</p> <p>En el asunto de la corrección es importante saber cómo hacerlo.... igual para el trabajo en clase es importante llevar un proceso, no es posible pensar en trabajar reglas ortográficas cuando no han logrado unas primeras bases del código...o cómo hacerlo de manera interrelacionada</p>
<p>¿Se evidencian cuales son las interacciones discursivas entre los actores, sus discursos y sus acciones? Dialógicas, monológicas, polifónicas</p>				
<p>¿De acuerdo con el registro</p>	<p>A partir de</p>	<p>“cada niño</p>	<p>El niño</p>	<p>El</p>

cómo se propician los ambientes de aprendizaje? (Dentro y fuera del grupo).	las experiencias vividas	escribió qué hizo o qué más le gustó de las vacaciones acompañándolo de un dibujo.”	logra expresarse con más confianza cuando parte de sus experiencias personales.	contexto como uno de los factores que hace parte del ambiente de aprendizaje...las vivencias de los niños....cuál es el contexto que rodea a los niños?
---	--------------------------	---	---	---

3. DE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETO DE ESTUDIO: (Tópicos que emergen en el proceso de registro).

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecorriendo: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿En el registro se notan algunas creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas acerca de la didáctica o del aprendizaje?	En el proceso de construcción del código escrito	“El niño se acerca más a procesos de construcción de escritos y/o desarrollo de habilidades cuando se parte desde sus vivencias.” “Con esta heterogeneidad de procesos, me cuestiono	En el discurso de la docente se deja ver como concibo que todo proceso de aprendizaje conlleva unos niveles que los niños van alcanzando, y como a medida que el niño avanza en sus conocimientos puede irse	Puede relacionarse esta idea con lo planteado por Vigotsky con relación a los conocimientos espontáneos y los científicos de cómo estos últimos “tienen desarrollo y él mismo tiene

		<p>por cómo lograr actividades donde se beneficien tanto los unos como los otros, e ir pensando en fortalecer y mejorar los procesos. ¿Cómo permitirles crecer individualmente pero sin perder el espacio colectivo?"</p>	<p>apropiando de otros. Cuando el niño ya puede iniciar convencionalmente a escribir algunas palabras, existe un conocimiento científico, en este caso el ortográfico, que sería con el nuevo conocimiento con el que el niño iniciaría a enfrentarse para conocer y apropiarse de él.</p>	<p>como referencia el desarrollo de los conceptos espontáneos del niño" (el constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky) cuando el niño se apropia de los conocimientos científicos es porque los c. espontáneos se han desarrollado ya hasta ese punto y surgen unos nuevos c. espontáneos</p>
¿Hay conexión entre el conocimiento práctico significativo y el conocimiento académico?				
¿Cómo se hace para mostrarle al estudiante el objeto de estudio, o de conocimiento para que se apropie de él?				
¿Alguna de los elementos, expresiones, palabras, descripciones del presente				

<p>diario tiene que ver se asocia remite a alguno de los conceptos siguientes?: Praxis, zona de desarrollo próximo. Dialogicidad. Didáctica crítica, formación, nociones de comprensión, prácticas sociales y económicas. Enunciación social, mediaciones lingüísticas y semióticas. Interacción discursiva.</p>				
---	--	--	--	--

Estructura del Registro: DIARIO DE CAMPO N°4

1. Presentación

- ✚ Evento: Aprendo con el otro
- ✚ Fecha: Agosto 26 - 28/2008
- ✚ Lugar: aula de clase I.E. República de Honduras
- ✚ Asistentes: 39 estudiantes
- ✚ Acompañante: Lina Mendoza Lezcano

3 Propósito del evento:

Realizar una actividad donde los niños descubran y sean concientes de que pueden ser partícipes en el proceso de aprendizaje de cada uno de sus compañeros. Actividad de diálogo de saberes.

3 Reconstrucción:

El día de hoy se realizó una actividad de escritura con recortado de letras del periódico, del

nombre de cuatro animales (gato, conejo, perro, oveja) que surgen a partir de la lectura de la fábula “El pavo real y la cigüeña”. La actividad fue realizada en parejas organizadas por la docente con un niño cuyo proceso está más avanzado que el del otro para que el primero le enseñara a su compañero.

4 Apreciaciones Personales del observador.

Se observa en los niños disponibilidad para explicarle al otro qué letra buscar y cómo pegarla. Algunas reacciones muy notables durante el trabajo fueron:

- 1). Brayan abandona el trabajo de explicarle a su compañero Cristian expresando que él trabajaba muy lento y que por más que lo acosaba no avanzaba. Una concepción de aprendizaje que puede notarse desde el imaginario de los niños es que el estudiante deberá seguir el ritmo del docente porque si no se abandonará en el proceso.
- 2). Stiven explicándole a su compañero Donovan se enoja con él porque éste pegó las letras de la palabra “perro” al contrario, argumentando que cómo era posible que su compañero se equivocara después de que ya le había explicado. En este caso se interviene para hacer un trabajo de acompañamiento y corrección a Donovan; iniciada y mediada por la docente y finalmente terminada por Stiven, ya que Donovan ha sido un niño que fácilmente llora en la clase cuando se siente que no será capaz o que se ha equivocado. Cuando se les pregunta por las apreciaciones con el trabajo realizado Stiven fue uno de los que afirmó que ser profesor era muy difícil porque “el otro tiene que aprender y no aprende nada”, dejando ver que en la escuela, en este caso, el aprendizaje está bajo la responsabilidad del docente y si no se cumple el propósito que el otro aprenda será solo responsabilidad de él.

3) Laura Julieth tiene que terminar su trabajo con otra pareja porque su compañera Kimberly no quería explicarle cómo ir realizando la actividad. ¿Puede pensarse esto como un egoísmo, o en que términos puede expresarse? Me cuestiona el hecho de que aún hay niños que se les dificulta trabajar y colaborarle a sus pares. Kimberly generalmente es una niña que trabaja sola y cuando se reúne en equipo tiene dificultades y se le observa más en un trabajo individual u opta por mirar y hacer lo del otro sin cuestionarlo. ¿Cómo abordar el diálogo de saberes en estos niños que tienen dificultades con las actividades en parejas o equipos? ¿Será que en posición de niño que aprende de otro que juega a ser su profesor actuaría igual o habría un cambio de actitud?

Al terminar se les preguntó sobre las apreciaciones de estar en el papel de docentes y estudiantes, y en su gran mayoría expresaron que era muy fácil enseñar y decirle al otro qué hacer (en el caso de los primeros), es decir, que el aprendizaje es válido si lo dice alguien que sabe más que otro; además, el docente es entendido como el otro que dice qué hacer y cómo hacerlo, y quien determina a la final si es válido o no, ¿y quién determina al docente? Otros expresaron igualmente que era fácil porque el otro hizo lo que se le dijo (conductismo, cómo diferenciarlo de orientación?) los niños aprendieron a preguntar a sus compañeros las dudas que tenían porque cuando se acercaban a mí para preguntarme sobre algo yo los llevaba hasta donde su compañero y le preguntábamos a él de tal manera que se apropiaran de sus roles de profesor y estudiante. Por último, con el suceso de Stiven se hizo una reflexión sobre la corrección y no enojarse cuando el otro se equivoca o no entiende, y se hizo una comparación de cómo la profesora no se enoja y sale del salón cuando los niños no entienden sino que por el contrario vuelve a explicar y

hace más actividades.

FICHA DE INTERPRETACIÓN DIARIOS DE CAMPO Nº4

1. DEL TIPO DE REGISTRO:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo son o Cómo es el caso?	¿Quién enuncia, la comunidad, el maestro, el estudiante? Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase de alguno de los involucrados.	Interpretación	Observación
¿Hay voces distintas al narrador?	La docente parafrasea la voz de los estudiantes	“Stiven explicándole a su compañero Donovan se enoja con él porque éste pegó las letras de la palabra “perro” al contrario,”		
¿Es cronológico, biográfico, sistemático?	Biográfico se cuenta	“Algunas reacciones		

	que fue lo sucedido durante la actividad	muy notables durante el trabajo fueron:"		
¿Describe, categoriza, clasifica?	Categorizar: a partir de las experiencias vividas y de los aportes dados por los niños se encuentra, bajo sus discursos, ideas que permiten categorizar que y como piensan los niños con respecto a la escritura	"Al terminar se les preguntó sobre las apreciaciones de estar en el papel de docentes y estudiantes, y en su gran mayoría expresaron que era muy fácil enseñar y decirle al otro qué hacer (en el caso de los primeros), es decir, que el aprendizaje es válido si lo dice alguien que sabe más que otro;"	Se utiliza la información brindada por los estudiantes para poder hallar cuáles son las concepciones de enseñanza y aprendizaje que tienen los niños	
¿Se reordenan los nuevos hallazgos?	Y más allá de recogerlos se categorizan expresando cuáles son las ideas que existen en los niños	"“el otro tiene que aprender y no aprende nada”, dejando ver que en la escuela, en este caso, el aprendizaje está bajo la responsabilidad del docente y si no se cumple	Estos nuevos hallazgos logran interpretarse correctamente y lograr encontrar cuáles son las concepciones de aprendizaje	Estas nociones que manejan los niños son aprendidas en sus cotidianas relaciones en su contexto y en el discurso

		el propósito que el otro aprenda será solo responsabilidad de él.”	e de los niños, lo cual hace parte del objetivo general del presente proyecto	que ha escuchado de los adultos y/o pares que lo rodean.
--	--	--	---	--

2. DEL EJERCICIO DE PRAXIS:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecorriendo: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿A cuál de estos cuatro elementos globalizantes se le hace más fuerza en el registro escrito: contenido, estudiante, Facilitador-a o contexto?	Estudiante, en cuanto se le da importancia al discurso que maneja; al contenido, en cuando se valora las ideas de fondo que pesan tras las palabras de los niños; y al contexto en cuanto se hace una relación, aunque implícita,	“en su gran mayoría expresaron que era muy fácil enseñar y decirle al otro qué hacer (en el caso de los primeros), es decir, que el aprendizaje es válido si lo dice alguien que sabe más que otro; además, el docente es entendido como el otro que dice qué hacer y cómo hacerlo, y quien determina a		

	de cómo este influye en esos pensamientos	la final si es válido o no,”		
<p>¿Lo que se nombra como realizado, parte de una reflexión anterior?</p> <p>¿Se nota la toma de decisiones en el proceso?</p> <p>¿Se releen las acciones anteriores?</p>	<p>Pensando en el trabajo enfocado en el diálogo de saberes, el cual se había abordado igualmente en actividades anteriores</p>	<p>“Realizar una actividad donde los niños descubran y sean concientes de que pueden ser partícipes en el proceso de aprendizaje de cada uno de sus compañeros. Actividad de diálogo de saberes.”</p>	<p>La posibilidad de reflexionar en diarios anteriores sobre el trabajo, han posibilitado el planteamiento de otras actividades y otros ambientes que han llevado a alcanzar, poco a poco, el propósito general.</p>	<p>“la expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma” (ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual pág. 102)</p>
<p>¿Se reflejan o detectan problemas?</p> <p>¿Estos se enuncian, se aclaran o se delimitan en la interacción?</p>	<p>Cuando Stiven se impacienta con Donovan</p>	<p>“Stiven explicándole a su compañero Donovan se enoja con él porque éste pegó las letras de la palabra “perro” al contrario, argumentando que cómo</p>	<p>Es importante que la docente aprenda a acompañar los procesos de los niños y, a su vez, aprenda a intervenir en ellos en el momento</p>	

		<p>era posible que su compañero se equivocara después de que ya le había explicado. En este caso se interviene para hacer un trabajo de acompañamiento y corrección a Donovan; iniciada y mediada por la docente y finalmente terminada por Stiven, ya que Donovan ha sido un niño que fácilmente llora en la clase cuando se siente que no será capaz o que se ha equivocado.”</p>	<p>adecuado y de la mejor manera. El conocimiento de los caracteres de los niños también posibilita que puedan tomarse las medidas necesarias, sobre todo cuando hay trabajos en parejas o grupales</p>	
<p>¿Se evidencian cuales son las interacciones discursivas entre los actores, sus discursos y sus acciones? Dialógicas, monológicas, polifónicas</p>	<p>Dialógicas (en el trabajo en parejas) y polifónicas (en la evaluación de la actividad)</p>	<p>“La actividad fue realizada en parejas organizadas por la docente con un niño cuyo proceso está más avanzado</p>	<p>Es importante que el niño aprenda a reconocer en sus pares lo valioso que puede llegar a ser</p>	<p>Cuando el niño realiza actividades con sus pares, no solo permite que este interiorice</p>

		que el del otro para que el primero le enseñara a su compañero.”	su acompaña miento en el aprendizaje	mejor el tema abordado, sino que también aprende a socializars e y a trabajar en equipo.
¿De acuerdo con el registro cómo se propician los ambientes de aprendizaje? (Dentro y fuera del grupo).	El ambiente de aprendizaj e se propicia en una interacción con el otro	“estar en el papel de docentes y estudiantes,”	Para ellos adoptar un juego de roles que comúnment e no lo asumen en sus relaciones cotidianas con los pares es una novedad, permite al uno hacerse responsabl e del otro, y al otro en estar atento para ver qué puede enseñarle el primero	Zona de desarrollo próximo... El ambiente de aprendizaj e que posibilita la participaci ón del estudiante en un papel protagónic o y en algo cotidiano

3. DE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETO DE ESTUDIO: (Tópicos que emergen en el proceso de registro).

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecorillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase del	interpretación	Observación

		diario original según el caso elegido.		
¿En el registro se notan algunas creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas acerca de la didáctica o del aprendizaje?	a partir de las ideas y actitudes que asumieron los niños	“Brayan abandona el trabajo de explicarle a su compañero Cristian expresando que él trabajaba muy lento y que por más que lo acosaba no avanzaba. Una concepción de aprendizaje que puede notarse desde el imaginario de los niños es que el estudiante deberá seguir el ritmo del docente porque si no se abandonará en el proceso. “		
¿Hay conexión entre el conocimiento práctico significativo y el conocimiento académico?	En la actividad de confrontación y de aprendizaje que se realiza entre pares	“El día de hoy se realizó una actividad de escritura con recortado de letras del periódico, del nombre de cuatro animales (gato, conejo, perro, oveja) que surgen a partir de la lectura de la fábula “El pavo	Puede entenderse cómo hay niños cuyo proceso de construcción del código escrito ha pasado de ser un conocimiento espontáneo a acercarse a un conocimiento más científico, en este caso la convencionalidad. Este ejercicio de	el desarrollo del conocimiento espontáneo para ser conocimiento científico se posibilita igualmente en el ejercicio del diálogo de saberes 8zona de desarrollo próximo)

		real y la cigüeña”. La actividad fue realizada en parejas organizadas por la docente con un niño cuyo proceso está más avanzado que el del otro para que el primero le enseñara a su compañero.”	diálogo de saberes posibilita que el niño asuma de manera más valiosa el aporte de sus compañeros; igual ellos reconocen entre ellos mismos “Steven sabe más” “juan sebastian es muy inteligente”	
¿Cómo se hace para mostrarle al estudiante el objeto de estudio, o de conocimiento para que se apropie de él?	En el diálogo de saberes	“un niño cuyo proceso está más avanzado que el del otro para que el primero le enseñara a su compañero.”	Son ellos mismos, los pares, los encargados de dirigir la actividad y de realizar la confrontación y permitir, en su otro compañero el proceso de aprendizaje	Zona de desarrollo próximo
¿Alguna de los elementos, expresiones, palabras, descripciones del presente diario tiene que ver se asocia remite a alguno de los conceptos siguientes?: Praxis, zona de desarrollo próximo. Dialogicidad. Didáctica	Didáctica crítica, zona de desarrollo próximo Dialogicidad Prácticas sociales Mediaciones lingüísticas y semióticas Interacción discursiva praxis	“los niños descubran y sean conscientes de que pueden ser partícipes en el proceso de aprendizaje de cada uno de sus compañeros.”		Didáctica crítica “En el contexto didáctico, este enfoque refiere a un cambio en la relación profesor – alumno – materia, que rompe con el vínculo dependiente del docente con el alumno, entre estos, entre sí y con la materia objeto del conocimiento. En

<p>crítica, formación, nociones de comprensión, prácticas sociales y económicas. Enunciación social, mediaciones lingüísticas y semióticas. Interacción discursiva.</p>			<p>general, organiza actividades grupales para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización, en la que el docente, aunque se respeta, se concibe como facilitador del grupo al que pertenece. Se trata de romper todo vínculo dependiente del docente o del alumno entre sí. En esta relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el tipo de vinculo educador- educando que se da en la relación.” (diplomado internacional didáctica y currículo)</p>
---	--	--	--

Estructura del Registro: DIARIO DE CAMPO N°5

1. Presentación

- ✚ Evento: Mi abecedario
- ✚ Fecha: Septiembre 16-18-23-25/2008
- ✚ Lugar: aula de clase I.E. República de Honduras
- ✚ Asistentes: 39 estudiantes
- ✚ Acompañante: Lina Mendoza Lezcano

2 Propósito del evento:

Realizar una actividad donde los niños construyan, reconozcan y tengan un acercamiento diferente al abecedario, y donde puedan no solo distinguir los grafemas sino también palabras que se escriben con éstas.

3 Reconstrucción:

Los niños se dividieron en equipos de 5 compañeros y a cada uno se le entregó su respectiva tabla y una bolsa que contiene las fichas para completarla, simulando el juego de la lotería. Por turnos, los niños iban sacando una ficha y los demás también debían de buscarla y decir cuál era su lugar respectivo (de acuerdo al grafema con el cual empezaba el nombre del dibujo que había allí en la ficha) y allí se pegaba. El niño o niña que había sacado la ficha salía al tablero para escribir el nombre del dibujo, sus compañeros corregían la escritura y una vez aprobada por ellos, cada uno la escribía en su respectiva tabla. Así hasta terminar de completar el abecedario.

4 Apreciaciones Personales del observador.

Los niños desde sus casas tienen acceso a una multitud de conocimientos que ellos, a partir de las vivencias, crean espontáneamente y que se va fortaleciendo con otros conocimientos. Puede pensarse que estas construcciones para el niños son significativas o no dependiendo de la manera como se acerque al conocimiento cuando ya hay alguien que interviene. Es en este momento donde se piensa en el ambiente en el que se da y en el que el facilitador (padre de familia o docente) posibilita para el aprendizaje. Cuando se piensa en niños se cree que los ambientes favorables de aprendizaje son todos juegos pero desafortunadamente muchos se quedan en el juego por el disfrute del momento y ya. Lo que hay que pensar es que el ambiente de aprendizaje, pensado en este caso para los niños, debe estar acompañado de la lúdica, pero una lúdica que trascienda el solo hecho del juego y que posibilite, para este caso en el aprendizaje de la escritura, confrontación y construcción. Por tal motivo los niños jugaban a completar la tabla de la lotería del abecedario con fichas de imágenes, pero también a estar atentos de la escritura de estas imágenes y de si el compañero lo hacía de forma correcta.

FICHA DE INTERPRETACIÓN DIARIOS DE CAMPO N°5

1. DEL TIPO DE REGISTRO:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo son o Cómo es el caso?	¿Quién enuncia, la comunidad, el maestro, el estudiante? Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase de alguno de los involucrados.	Interpretación	Observación
¿Hay voces distintas al narrador?	Se escucha específicamente la voz del narrador, de manera implícita queda la idea de que los niños participaron aportando en la clase sobre la escritura de las palabras y asignación de la ficha	"El niño o niña que había sacado la ficha salía al tablero para escribir el nombre del dibujo, sus compañeros corregían la escritura y una vez aprobada por ellos, cada uno la escribía en su respectiva tabla."		
¿Es cronológico, biográfico, sistemático?	Cronológico	"Los niños se dividieron en equipos" "Por turnos, los niños iban		

		sacando una ficha”		
¿Describe, categoriza, clasifica?	Describe	“y los demás también debían de buscarla y decir cuál era su lugar respectivo (de acuerdo al grafema con el cual empezaba el nombre del dibujo que había allí en la ficha) y allí se pegaba.”		
¿Se reordenan los nuevos hallazgos?				

2. DEL EJERCICIO DE PRAXIS:

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecorriendo: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿A cuál de estos cuatro elementos globalizantes se le hace más fuerza en el registro escrito: contenido, estudiante, Facilitador-a o contexto?	estudiante	“El niño o niña que había sacado la ficha salía al tablero para escribir el nombre del dibujo, sus compañeros corregían la escritura y una vez	Se le da la participación principal al estudiante, el docente, en este caso, es un moderador del trabajo, ya que quienes	Es importante darle al estudiante el lugar más importante dentro de su proceso de aprendizaje

		aprobada por ellos, cada uno la escribía en su respectiva tabla.”	realizan el trabajo de selección de fichas, escritura, corrección son ellos con ayuda de los demás compañeros	e para que se apropie de él.
<p>¿Lo que se nombra como realizado, parte de una reflexión anterior?</p> <p>¿Se nota la toma de decisiones en el proceso?</p> <p>¿Se releen las acciones anteriores?</p>	<p>Hay reflexión a partir del contexto educativo sobre el aprendizaje del código escrito</p>	<p>“los niños construyen, reconozcan y tengan un acercamiento diferente al abecedario,”</p>	<p>Se ha visto en repetidas ocasiones como los niños en su proceso de aprendizaje se acercan al código escrito, en este caso el abecedario, a partir de la repetición oral y escrita, y la memorización</p>	
<p>¿Se reflejan o detectan problemas?</p> <p>¿Estos se enuncian, se aclaran o se delimitan en la interacción?</p>				
<p>¿Se evidencian cuales son las interacciones discursivas entre los actores, sus discursos y sus acciones?</p> <p>Dialógicas, monológicas, polifónicas</p>	<p>Dialógicas y polifónicas</p>	<p>“los niños iban sacando una ficha y los demás también debían de buscarla y</p>	<p>Los niños aprenden a participar y ayudar al otro sin herirlo, es decir,</p>	<p>El trabajo cooperativo permite, además del acompañamiento y</p>

		<p>decir cuál era su lugar respectivo “El niño o niña que había sacado la ficha salía al tablero para escribir el nombre del dibujo, sus compañeros corregían la escritura y una vez aprobada por ellos, cada uno la escribía en su respectiva tabla.”</p>	<p>aprenden a apoyarse mutuamente de la mejor manera sin insultos como solían escucharse “es que él es un bobo” “él no sabe nada”</p>	<p>aprendizaje con sus pares, el desarrollo de capacidades como socialización, respeto por la palabra del otro, corrección, aceptación de sugerencias.</p>
<p>¿De acuerdo con el registro cómo se propician los ambientes de aprendizaje? (Dentro y fuera del grupo).</p>	<p>A partir de la lúdica</p>	<p>“la lotería del abecedario”</p>	<p>Dentro de los ambientes de aprendizaje es importante tener en cuenta el juego como parte vital de la vida del niño; lo importante en su práctica pedagógica es saberlo orientar como ese recurso didáctico que no se</p>	<p>El juego es “un método eficaz que posibilita una práctica significativa de aquello que se aprende” “es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje” (ambiente</p>

			quede en el solo disfrute sino que lo permita al niño desarrollar sus procesos mentales.	s de aprendizaj e una aproximac ión conceptua l 109)
--	--	--	--	--

3. DE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETO DE ESTUDIO: (Tópicos que emergen en el proceso de registro).

Preguntas / Preguntas	¿Cómo es el caso?	Escribe entrecomillando: el indicio, el rasgo, la señal o frase del diario original según el caso elegido.	interpretación	Observación
¿En el registro se notan algunas creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas acerca de la didáctica o del aprendizaje?	Didáctica y aprendizaje	“la lotería del abecedario” “construyan, reconozcan y tengan un acercamiento diferente al abecedario”	Se apuesta por un trabajo diferente de aprendizaje que ha sido abordado casi siempre desde la repetición y la memorización	
¿Hay conexión entre el conocimiento práctico significativo y el conocimiento académico?		“Por turnos, los niños iban sacando una ficha y los demás también debían de buscarla y decir cuál era su lugar respectivo (de acuerdo al grafema con el cual empezaba	Esa conexión permite una transformación de los conocimientos iniciales de los niños frente al abecedario que han venido construyendo con el trabajo	

		<p>el nombre del dibujo que había allí en la ficha) y allí se pegaba. El niño o niña que había sacado la ficha salía al tablero para escribir el nombre del dibujo, sus compañeros corregían la escritura y una vez aprobada por ellos, cada uno la escribía en su respectiva tabla.”</p>	<p>cotidiano de clase, a un conocimiento más convencional</p>	
<p>¿Cómo se hace para mostrarle al estudiante el objeto de estudio, o de conocimiento para que se apropie de él?</p>	<p>a partir del juego</p>	<p>“la lotería del abecedario”</p>		
<p>¿Alguna de los elementos, expresiones, palabras, descripciones del presente diario tiene que ver se asocia remite a alguno de los conceptos siguientes?: Praxis, zona de desarrollo próximo. Dialogicidad. Didáctica crítica, formación, nociones de comprensión,</p>	<p>Zona de desarrollo próximo, Dialogicidad, didáctica crítica, mediaciones lingüísticas y semióticas, interacción discursiva</p>			

prácticas sociales y económicas. Enunciación social, mediaciones lingüísticas y semióticas. Interacción discursiva.				
---	--	--	--	--

- ANEXO 2. ENTREVISTA INFORMAL A STIVEN LÓPEZ MENA (Texto y fotografías)

ANEXO 2

Yo Stiven soy de las Mercedes que queda en el Chocó desde un año. a los once años estaba con mi papa en el campo arando la tierra

no estudiaba por que estaba trabajando en el campo y las escuelas que da va a cuatro horas desde donde estaba en Voté

mi mamá vivía en Medellín y ella me mandó a traer y me entro a estudiar al colegio de Republica de Honduras en el 2008

mi mamá me enseñó a leer a escribir a sumar y a restar ella me lo ponía en el cuaderno y yo lo escribía y en lo que me equivocaba ella me lo corregía



- **ANEXO 3 ENCUADRE DE LA PRUEBA INICIAL**
(Entrevista a la docente de preescolar y prueba inicial)

Entrevista a la docente de preescolar Adriana Hoyos.

Para iniciar el trabajo académico con los niños del grado primero se hace necesario conocer cómo se encuentran y cómo vienen en su proceso inicial, y para ello se entabla una conversación informal con la docente Adriana Hoyos del grado de preescolar de la Institución Educativa República de Honduras para poder, a partir de lo dialogado, realizar una prueba que permita dar cuenta de los aspectos a observar.

Las preguntas que guían la conversación están relacionadas al trabajo temático que se hace en el grado inicial y a los logros y objetivos que se pretenden desarrollar. Se plantea entonces los siguientes cuestionamientos:

- **¿Cuáles son lo objetivos principales del grado de preescolar?:** Los objetivos primordiales para el grado de preescolar son la socialización del niño y el logro de un buen aprestamiento. Se busca una integración satisfactoria del niño al grupo estudiantil y una iniciación a sus primeros trazos y manejos de la pinza, el lápiz, colores y demás materiales y técnicas como el punzado, recortado, relleno con bolitas de papel, entre otras. Muchos preescolares se han empeñado en que los niños deben terminar el año escolar leyendo, realmente la lectura convencional no es uno de los objetivos primordiales del grado inicial, éste, junto con nociones de direccionalidad y manejo del espacio, son conocimientos que son ganancia en el proceso inicial del niño y que se trabajan siempre y cuando el proceso así lo permita.

- **¿Cómo es el trabajo académico que se desarrolla en el grado de preescolar para alcanzar los objetivos propuestos?:** en el preescolar se trabajan conocimientos que forman las bases para la adquisición de otros futuros saberes, y son: las vocales, el aprestamiento, manejo del cuaderno, números en el círculo del 20 en ordinalidad y cardinalidad, colores primarios y secundarios, nombre completo y reconocimiento de algunas consonantes como m-p-s. Estas temáticas

se consideran transversales porque pueden abordarse desde el desarrollo de otros proyectos que se realizan como: el colegio, el cuerpo, la familia, barrio – cuidad, profesiones y oficios, naturaleza, transportes y la navidad; son proyectos que se desarrollan principalmente por medio de fichas y actividades complementarias en casa en torno al tema y al conocimiento que se desee trabajar de los mencionados anteriormente.

- **¿Cómo se evalúa en el grado de preescolar?:** el niño en preescolar se evalúa en logros que se dividen en siete dimensiones que direccionan todo el trabajo que se hace con ellos durante todo el año. La docente escoge cómo desea trabajar los logros de estas dimensiones, si algunos por periodo o uno de cada dimensión por periodo, lo importante es que todas ellas sean trabajadas y desarrolladas de manera significativa.

- **¿Cuáles son los logros que un niño debe alcanzar en educación preescolar para ser promovido al grado primero de básica primaria?:** las bases mínimas para un niño poder ser promovido al grado primero son, según la docente, un buen aprestamiento, el reconocimiento de vocales, números relacionados con el orden y la cantidad (mínimo en el círculo del 1-10), algunas consonantes (m-p-s), colores primarios y secundario, y el nombre completo sin muestra.

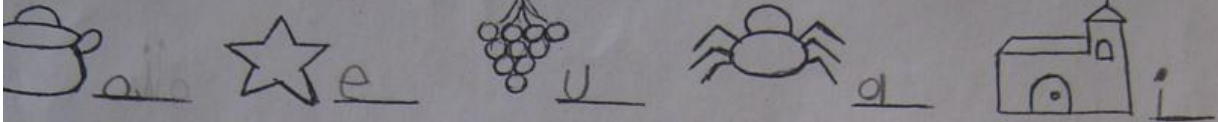
Con la información que se conoce en esta entrevista informal se logra plantear una prueba inicial para conocer el estado en que se encuentra el proceso formativo de cada niño. Se indaga entonces, en lo relacionado al proceso del área de Lengua Castellana, por la escritura del nombre, reconocimiento de vocales a partir de un dibujo, diferenciación de letras y números, reconocimientos de grafemas, identificación del nombre entre muchos otros, y escritura del nombre de algunos dibujos. Este último punto permite darse una idea de la etapa en la que se encuentran los niños con relación a la construcción del código convencional.

El objetivo de la prueba es saber qué logran identificar y conocer los niños según el desarrollo de su proceso formativo iniciado para algunos en preescolar y para otros en la casa, e incluso identificar aquellos cuyo proceso aún se encuentre muy básico de lo que se pretende que conozcan para cierta edad y cierto grado escolar, y a partir de estos resultados realizar actividades de intervención que posibiliten el comienzo y/o avance cada día del proceso que se continúa ahora en el grado primero.

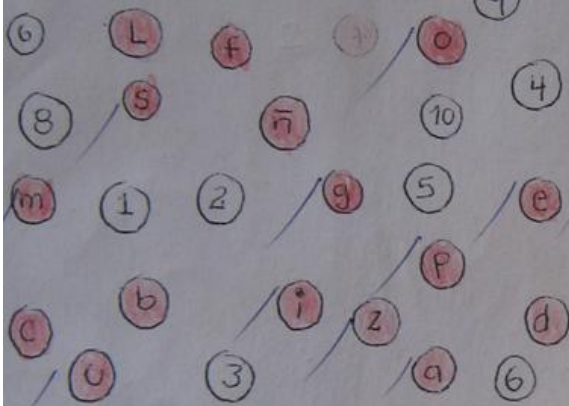
Prueba inicial.

van Sebastian Bernal Ayce

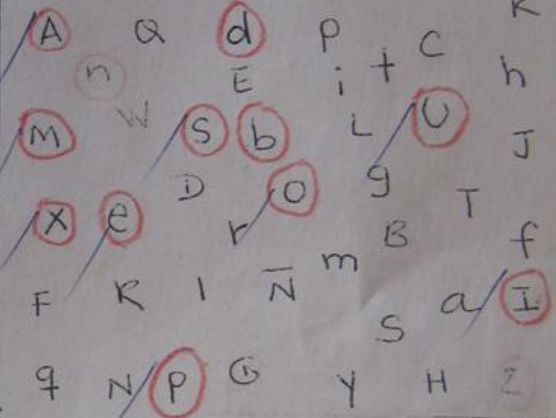
Escribe las vocales



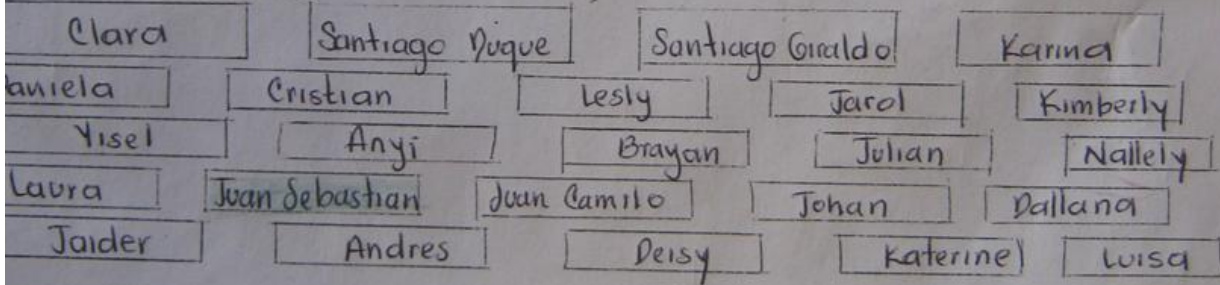
Colorea las letras



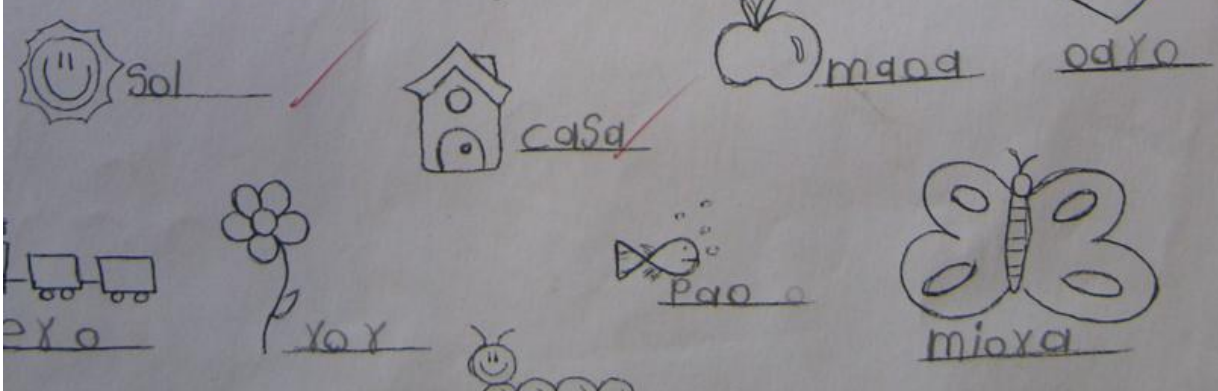
¿C Qué letras conoces? V



Pinta tu nombre

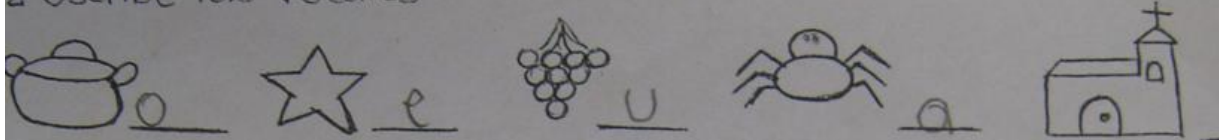


Escribe el nombre del dibujo

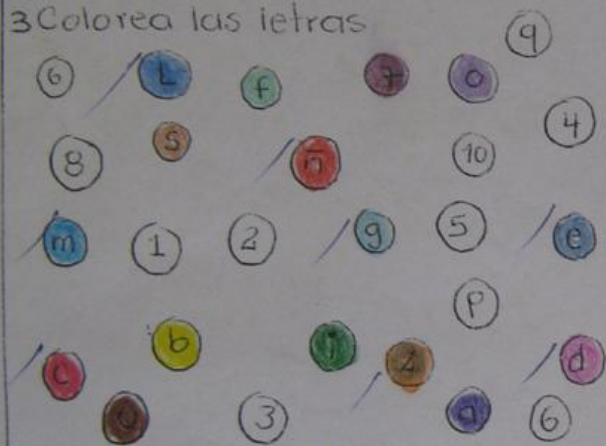


1 Escribe tu nombre
IMBERLY-VELE-RELENO

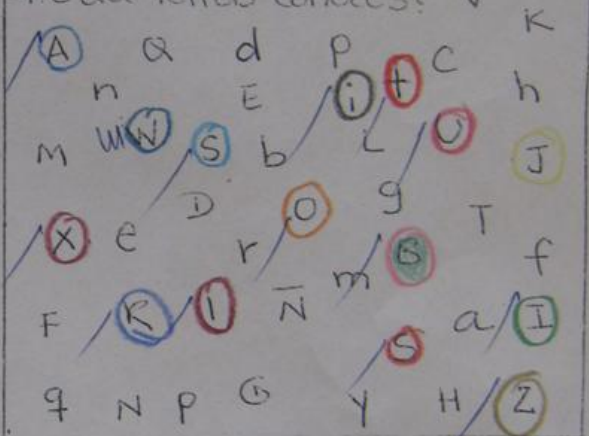
2 Escribe las vocales



3 Colorea las letras



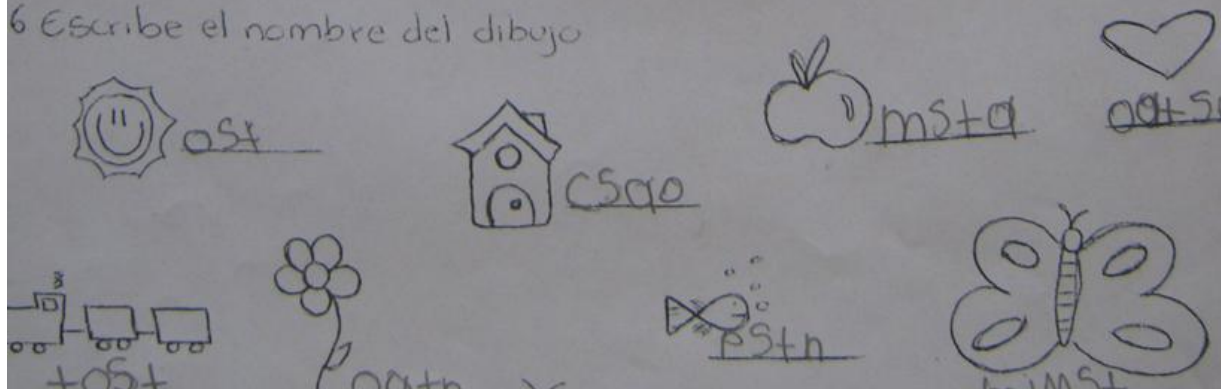
4. ¿Qué letras conoces? V



5. Pinta tu nombre

Clara	Santiago Duque	Santiago Giraldo	Karina
Daniela	Cristian	Lesly	Jared
Yisel	Anyi	Brayan	Julian
Laura	Juan Sebastian	Juan Camilo	Johan
Jaidery	Andres	Deisy	Katherine
			Luis

6 Escribe el nombre del dibujo

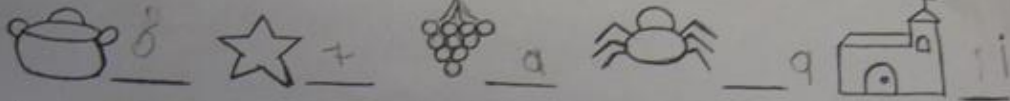


1 Escribe tu nombre

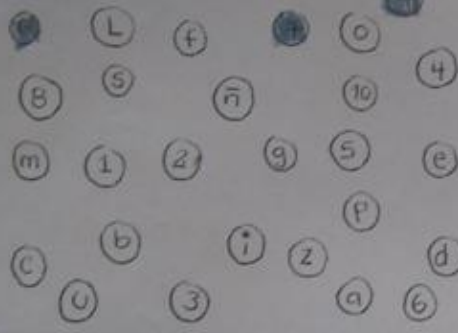
Elana

A a o d

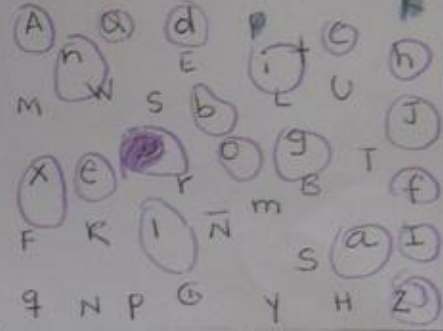
2 Escribe las vocales



3 Colorea las letras



4 ¿Qué letras conoces? V



5 Pinta tu nombre



6 Escribe el nombre del dibujo



• ANEXO 4 MATRIZ “CLAVE DE LECTURA Y ANÁLISIS”

REALIDAD CONTEXTUAL			
TEMA	ACUERDOS	DESACUERDOS	CONCLUSIONES
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE (AMBIENTES EDUCATIVOS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agencias culturales • Involucra sujetos, objetos, tiempos, acciones y vivencias • Situaciones auténticas y reales • Lúdica • Estudiantes y docentes activos • Roles 	<p>El autor cita a Pérgolis, quien considera que en la escuela debe predominar la complejidad; más allá de eso sería la diversidad.</p>	<p>Los ambientes educativos son propicios para el proceso de aprendizaje, cuando éstos se construyen a partir de situaciones reales y en los cuales docentes y estudiantes tienen roles activos frente a las acciones planteadas.</p>
OBSERVACIONES			

CONCEPCIONES			
TEMA	CAMBIOS	REAFIRMACIONES	CONCLUSIONES
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE (AMBIENTES EDUCATIVOS)</p>	<p>Antes de las escuelas, bibliotecas, museos, entre otras agencias; existían instituciones encargadas del aprendizaje de las sociedades como las parroquias, comunidades, gremios de oficios. Etc. Es decir, el aprendizaje no es exclusivo de la</p>	<p>Los ambientes de aprendizaje lúdicos, especialmente en los niños, permite la simbolización y aprehensión del mundo.</p>	

escuela.		
<p>OBSERVACIONES: El autor expresa, desde diversos autores, las concepciones de ambientes de aprendizaje, considerados como agencias culturales diferentes de la escuela. Sin embargo, estas agencias se quedan sólo en la enumeración o desarrollo corto de ideas, pues amplía más sobre los componentes que intervienen en dichos ambientes.</p>		

• **ANEXO 5 DIARIO DE CAMPO DE PADRES DE FAMILIA**

Estructura del Registro: DIARIO DE CAMPO PADRES DE FAMILIA

1. Presentación

- ✚ Evento: Diálogo con los padres de familia en entrega de informes primer periodo
 - ✚ Fecha: Marzo 21/2008
 - ✚ Lugar: I.E. República de Honduras
 - ✚ Asistentes: 35 padres de familia
 - ✚ Acompañante: Lina Mendoza Lezcano

4 Propósito del evento:

Entablar un diálogo informal en la entrega del primer informe académico del año, para conocer qué piensan los padres de familia acerca del aprendizaje, cuál es la participación que ellos tienen en ese proceso y cuál es la responsabilidad que le delegan a la institución.

3 Reconstrucción:

A medida que se entregaban los informes académicos, pude preguntar a algunos padres de familia sobre cuál era la participación que ellos tenían en el proceso de aprendizaje de los niños y en quién delega la responsabilidad de dicho proceso. Todos ellos afirman acompañar a sus hijos en las actividades de aprendizaje pero reconocen que es en la escuela donde deben aprender porque los profesores “saben” y ellos en cambio no estudiaron. Algunos padres de familia evaden las respuestas argumentando estar cortos de tiempo para ir a trabajar. Igualmente, se les preguntó cómo observan ellos a sus hijos, qué avances han notado y qué aspectos hay que mejorar.

4 Apreciaciones Personales del observador.

1. Con respecto a la responsabilidad del proceso de aprendizaje, los padres de familia saben que deben colaborar, aunque en la realidad a muchos de ellos no se les observa el acompañamiento con sus hijos, pero delegan la mayor responsabilidad en los docentes.
2. Para ellos habrá un buen aprendizaje cuando el niño o la niña adquiera completamente el código escrito, para ellos no hay avances, aunque no deben porque conocer el proceso, de reconocimiento sonoro y convencionalidad en algunos caso; quizás por eso su interés

por corregir siempre las actividades de los niños borrándolas y diciéndole “vuélvelo a escribir porque lo hizo mal” (comentan ellos y los niños también).

3. Curiosamente uno de los padres de familia (el padre de Santiago Giraldo) me comenta que ha notado una mejoría en el niño, ya que en el colegio donde el estaba cursando el grado primer no se notaba avances en el aprendizaje: “las profesoras decían que ellos iban aprendiendo”, comentaba Don Javier (padre de familia). La apreciación que hace este padre del proceso de aprendizaje de su hijo me lleva a pensar cómo concebimos nosotros los docentes el aprendizaje y la enseñanza cuando creemos que como ellos aprenden nosotros no tenemos que hacer mayor esfuerzo, igual van a aprender. ¿Cuál es la responsabilidad ética y profesional que tiene el docente frente a los procesos del aula de clase?, como, aún considerando que los niños tienen su propio proceso de aprendizaje, se hace necesaria la compañía de un adulto que permita los ambientes educativos necesarios para permitir el desarrollo de dichos procesos ¿cuál es el papel que juegan estudiantes y docentes en el aula de clase?

***ANEXOS
PROPUESTA
DIDÁCTICA***

***OTRAS
ACTIVIDADES Y
FOTOGRAFÍAS***

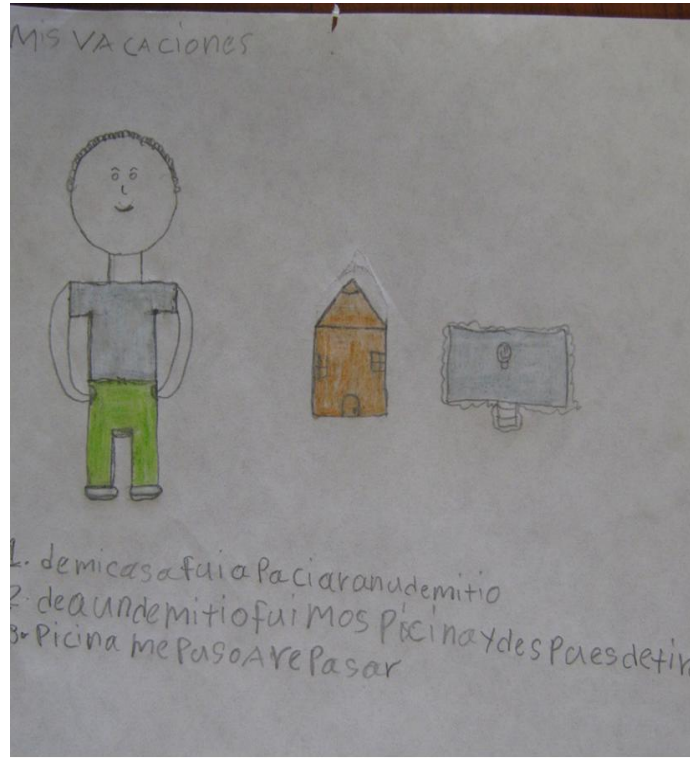
- **Primer enfoque: Trabajo con etiquetas.**





- Segundo enfoque: Reconocimiento, escritura y reescritura de nombres, grafemas y textos cortos.











- Tercer enfoque: Lectura, creación y disfrute de la literatura.







La hormiguita Pa Siora - felis - se juega Dormir

Laura Valentina Deza Carrera - Daniela Perez



La hormiguita - Pole - noche -
ala - cañie

La hormiguita paseadora
Salio por la noche feliz

La hormiguita - Pa -
apera - se juega dormir

* separa go para jugar
La hormiguita - se
pa la vie - Palabre



La hormiguita pasa de la loma a
festañil

La hormiguita paseadora
Se fue a la loma muy
feliz

Santiago Riquelme

La hormiguita Pa Siora
felis - se juega dor
mir.

Marilyn Jimena

La hormiguita Pa Si A vera: fila 3



este es la historia de Juan la hormiguita
sali a de sacasa muy ten Prone
se fue a las 9 de caminaba felizmente
Intenta va ve ger sar asaca



sa SEVI houha tenfes tad o dios comen
la hor mi guita cori Arcoria
Asu casa la ten Pas tad se qui Arrega
Pero la hermita de si A dias - dias que



A-re Pero cu ando me nos Penso
seri del sol la hormiguita se sena
A tan felis y di Jo a dios gracias
colorin co la ruda este cuento se
Acabado



esta es la ruz fue echa por estiver
y. Brayan y Santiago y donovan

- Cuarto enfoque: Heteroevaluación y autoevaluación.



The poster is titled "MIS PROCESOS" and features a list of names in a handwritten font. To the left of the list are three hand-drawn illustrations: an apple, a shoe, and a pair of pants. At the top right, there are two small drawings of people sitting at a table, labeled "EXPOSITA" and "MUCHO". The list of names is as follows:

Nombre	Emoción 1	Emoción 2
ANGIE VALERIA A.	😊	😊
MARICIA CARRERA M.		
YISEL ATEHORTUA A.	😊	😊
JUAN SEBASTIAN B.	😊	😊
JAIDER ALBERTO C.	😊	😊
DUHAY SWEIDER C.	😊	😊
LUISA FERNANDA C.	😊	😊
BRAYAN ESTIVEN C.	😊	😊
SANTIAGO DAVID G.	😊	😊
LAURA VALENTINA D.	😊	😊
SANTIAGO DUQUE N.	😊	😊
ANDRES FELIPE G.	😊	😊
SANTIAGO GIRALDO	😊	😊
DALLANA ANDREA G.	😊	😊
YERSON ALEXANDER G.	😊	😊
KATERINE GUTIERREZ M.		
JAISSON ARLEY H.	😊	😊
DONOVAN ANDRES H.	😊	😊
DEISY MARIANA H.	😊	😊
KARINA IBARGUE M.	😊	😊
OSMAN DARIO J.	😊	😊
ESTIVEN LOPEZ M.	😊	😊
ANGIE PAOLA M.	😊	😊
NAYELI MEJIA E.	😊	😊
TUTTA (COSTA M.)	😊	😊

