

**“CUANDO MI VOZ SE ESCUCHA”
ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN EN EL AULA**

RAFAEL ENRIQUE BONILLA MOLINA

**Monografía para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en
humanidades: español y lenguas extranjeras**

**Asesor (a)
SONIA SALGADO ACEVEDO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, D. C.
2017**

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL TUTOR (A)

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

RESUMEN

El presente trabajo de grado es una propuesta de intervención en el grado 104 jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Mercedes Nariño, que busca potenciar la habilidad oral en las estudiantes, a través de la selección, planificación y uso de las estrategias de interacción en el aula que para el caso de este proyecto fueron el taller, la exposición, la presentación y la asamblea, permitiendo generar como consecuencia la apertura de espacios de comunicación y diálogo mediante la lectura y el análisis del cuento y la fábula como puentes entre la creación de un sujeto inicial en una etapa autogestionada a un sujeto final en una etapa plurigestionada. La presente investigación es de tipo cualitativo y se encuentra enmarcada en la investigación - acción dada la naturaleza de los objetivos. Los resultados del presente proyecto son un punto clave para el trabajo en la lengua oral en educación inicial promoviendo la intervención docente desde una etapa temprana, tomando en cuenta la palabra del niño como valiosa y relevante para así generar procesos comunicativos que ponderen el respeto, la sana convivencia y el diálogo.

PALABRAS CLAVE: Oralidad, estrategias de interacción en el aula, literatura infantil, asamblea.

ABSTRACT

The present bachelor thesis is a proposal of intervention in the Public-school Mercedes Nariño in the grade 104 morning shift, which is to enhance the oral ability in the students through the selection, planning and the use of interaction strategies in the classroom that in the case of this project were: the workshop, the presentation and the assembly. Allowing therefore the creation of spaces for communication and dialogue, based on the reading and analysis of stories and fables as a bridge between the creation of an initial subject in a self-managed stage, up to a last subject in an ultimate multi-managed stage. The current investigation is qualitative and it is framed in the action research, based on the nature of targets. The outcomes of the current project are considered as a key point

working with the oral language in initial education promoting the teacher intervention in an early stage, in the light of the importance of children's word considered as a valuable and significant, this one to create communicative proceedings which weight respect, a healthy coexistence and the dialogue.

Key words: Orality, strategies of interaction in the class, children's literature, assembly.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 5 de 106

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“Cuando mi voz se escucha”: Estrategias de interacción en el aula
Autor(es)	Bonilla Molina, Rafael Enrique
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 74 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ORALIDAD, ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN EN EL AULA, LITERATURA INFANTIL, ASAMBLEA.

2. Descripción

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, de la ciudad de Bogotá, con la participación de 39 estudiantes del grado 104 jornada mañana en el año 2017. Este proyecto, se ubica en el marco de la investigación acción, según las características de sus objetivos, que apuntan a transformar dinámicas dentro de aula de clase. El objetivo del presente trabajo de investigación es potenciar la habilidad oral de las niñas del curso 104, a través de la planeación y el uso de estrategias de interacción en el aula, apoyadas por el cuento y la fábula como puentes de interacción en la construcción de espacios comunicativos.

3. Fuentes

Acero, M. (2013). La literatura: Una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Bajtín, Mijaíl (1986) Problemas de la poética de Dovstoievski. México: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J.S. (2001). Desarrollo cognitivo y educación. (J, Igoa, R. Arenales, G, Solana y F, Colina, Trads.). Madrid, España: Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1984).

Brunner, Jerome. (2003). La fábrica de historias. (Padilla, Luciano, Trad.). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2002).

Cantero, Francisco. (1998). Conceptos claves en la lengua oral. Barcelona, Horsori,

Cassany, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Recuperado del sitio internet OEI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>

Cassany, Daniel. (1998). Enseñar lengua. Barcelona.

Cervera, J. (2003). Presencia de la literatura en preescolar y en E.G.B. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/presencia-de-la-literatura-en-preescolar-y-en-egb--0/>

Condemarín, Mabel. (1986). La escritura creativa y formal. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.

Creswell, J. y Plano Clark, V. (2010) Designing and conducting mixed methods research.

Doman, Glenn. (1981). Como enseñar a leer a su bebé. (Viqueira, Maria. Trad.). Madrid, España: Aguilar S.A. de ediciones (trabajo original publicado en 1967).

Fals Borda, Orlando (1981). La Ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Praxis Rural.

Goyette, G. (1988). La investigación-acción. (Rodríguez, Luisa, Trad.). Barcelona, España: Laertes S.A. de ediciones. (Trabajo original publicado en 1987).

Freinet, C. (1976). *Los planes de trabajo*. Barcelona, Laia.

Habermas, Jurgen. 1989. Teoría de la acción comunicativa: complementos a estudios previos, Madrid, Cátedra.

Heilbrun (1988) Writing a Woman's Life. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995).

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ª. Ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995).

Karmiloff-Smith, Annette. (1994). Más allá de la modularidad. (J, Gómez y M, Núñez, Trads.). Loya O Grupo GERZA. Taller de Trabajo. (2005).

Leer más: <http://www.monografias.com/trabajos89/estrategias-promover-convivencia-y-interaccion-aula/estrategias-promover-convivencia-y-interaccion-aula.shtml#ixzz4vLOQyt7h>

Madrid, España: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1992).

López, Amando & Encabo, Eduardo. (2004). Didáctica de la literatura. Barcelona, España: Octaedro, S.L.

Magisterio. (enero-febrero 2003). El debate sobre las competencias. Magisterio, Educación y pedagogía, 001, 37.

Martínez, N. (2013, enero-junio). Educación para la primera infancia. Educación y Ciudad. (24), p. 8.

Piaget, Jean. (1991). Seis estudios de psicología. (Marfá, Jordi, Trad.) Barcelona, España: (Trabajo original publicado en 1964).

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (CERLALC). Recuperado del sitio de internet

OEI: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (CERLALC). Recuperado del sitio de internet

OEI: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf

Rodríguez, M. (2013). Desarrollo de competencias comunicativas en niños de edad preescolar.

Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.

Rodríguez M. (1991). Como aprender qué es una investigación-acción mediante una simulación.

Rev Investigación en la escuela, No. 13, 59-66.

Strauss A, Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

UNICEF. (2005). La infancia amenazada. HQ96-1505. Recuperado de

<http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>

WALTER J. ONG (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, 2da. imp. 1997.

4. Contenidos

El presente trabajo de investigación pretende potenciar la habilidad oral utilizando como herramienta las estrategias de interacción en el aula. Está dividido en ocho capítulos. El primero presenta la contextualización del problema, donde se presenta la caracterización, el diagnóstico, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo concierne al marco teórico, compuesto por los antecedentes y referentes teóricos. El tercero, presenta el diseño metodológico, compuesto por el enfoque y tipo de investigación, seguido de la unidad de análisis y matriz categorial y finalmente, presenta las técnicas e instrumentos de investigación. El cuarto

capítulo trata la propuesta de intervención y sus respectivas fases de ejecución que para este proyecto son tres. El quinto capítulo muestra el análisis de la información de los datos obtenidos según las actividades propuestas. El sexto establece las conclusiones del presente trabajo y el séptimo sugiere las recomendaciones finales.

5. Metodología

Este trabajo de investigación se desarrolla desde un enfoque socio-crítico bajo una mirada cualitativa; el tipo es de naturaleza investigación-acción que busca explicar y dar solución a problemas que emergen desde el aula, a partir de la implementación e intervención de estrategias pedagógicas. El presente proyecto se centra en potenciar la habilidad oral de las niñas del grado 104 de la Institución Educativa Distrital Mercedes Nariño a través del uso de estrategias de intervención en el aula usando como puentes de interacción el cuento y la fábula.

6. Conclusiones

El presente trabajo de investigación concluye que el uso de las estrategias de interacción en el aula, a través de la lectura del cuento y la fábula, potencian la habilidad oral de las niñas en educación inicial, permitiendo la apertura de espacios de comunicación que posibilitan el cambio de un sujeto inicial en condiciones de comprensión lineal y autogestionada, para llevarlo a convertirse en un sujeto final enmarcado dentro de una comprensión global y plurigestionada.

Elaborado por:	Bonilla Molina, Rafael Enrique
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia

Fecha de elaboración del Resumen:	15	10	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	2
1.1. Contextualización y delimitación	2
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	3
1.3. Diagnóstico.....	6
1.4. Planteamiento de la pregunta problema	9
1.4.1. Preguntas de apoyo.....	9
1.5. Objetivos.....	10
1.5.1. Objetivo general.....	10
1.5.2. Objetivos específicos.....	10
1.6. Justificación.....	11
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Antecedentes del problema.....	16
2.2. Referentes teóricos.....	20
2.2.1. Oralidad.....	22
2.2.2. Estrategias de intervención oral en el aula: "La asamblea".....	24
2.2.3. Literatura infantil.....	26
2.2.4. Literatura en el aula.....	27
2.2.5 Alteridad.....	27
2.2.6. Cognición en el niño.....	28
2.2.7. Normatividad y contenido.....	30

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	31
3.1. Enfoque de investigación.....	31
3.2. Categorías de análisis y matriz categorial.	34
3.3. Hipótesis.....	37
3.4 Población.....	37
3.5. Técnicas e instrumentos.	39
4. CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO	40
4.1. Descripción de la propuesta.....	40
4.2. Ejecución de la propuesta de intervención pedagógica.....	42
4.2.1. Primera fase.....	42
4.2.2. Segunda fase.....	48
4.2.3. Tercera fase.....	51
4.2.4. Cronograma.....	52
5. CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	52
5.1. Diagnóstico.....	52
5.2. Taller.....	57
5.3. La exposición.....	59
5.4. La asamblea.....	61
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	63
7. CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	67
REFERENCIAS.....	69
ANEXOS.....	72

¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado titulado “*Cuando mi voz se escucha*”, *estrategias de interacción en el aula para potenciar la habilidad oral*, surge a partir de la observación del curso 104 de primaria del Colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, respondiendo a una necesidad de intervención pedagógica en las aulas colombianas que hace la Universidad Pedagógica Nacional desde sus docentes en formación. La intención de este proyecto es implementar y medir el impacto que genera la aplicación de las estrategias de interacción en el aula en educación inicial, que a partir de una experiencia literaria propicie la exposición de las niñas a textos como el cuento y la fábula, descubriendo la polifonía en el diálogo, y de esta manera, promover espacios didácticos y estratégicos de comunicación para potenciar la habilidad oral.

Este proyecto, al igual busca generar espacios de diálogo a partir de la creación de una consciencia discursiva, que se hace evidente en la intervención de las niñas, la cual se espera sea acertada, espontánea, menos dirigida y coherente con el currículo, la misión y la visión del colegio. Busca, además, reforzar los valores liceístas, que surgen de la reflexión sobre situaciones cotidianas, por medio de la apertura de un canal de comunicación que redunde en la construcción de un sujeto capaz de tomar decisiones, promoviendo una participación coherente y eficaz en el aula como en su comunidad, dándole a la palabra de cada niña relevancia e incidencia en la colectividad y posicionando valores como el respeto, la amistad y la paz entre otros, como estandartes de una sana convivencia.

1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Contextualización del problema

El presente trabajo de investigación titulado “*Cuando mi voz se escucha*”, *estrategias de interacción en el aula para potenciar la habilidad oral*, es el resultado de la observación e intervención del curso 104 de la jornada mañana en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. El proceso de intervención se realizó durante el año 2017 desde el mes de febrero hasta el mes de diciembre.

La Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, está ubicada en la Av. Caracas No. 23-24 Sur, de la ciudad de Bogotá, en la localidad Rafael Uribe Uribe, barrio San José; cuenta con acreditación de alta calidad y cumple 101 años de servicio a la educación colombiana de niñas transformadoras de contextos. Desde su misión, el colegio se proyecta para ser reconocida a nivel nacional en el año 2021 como punto de referencia en términos de la calidad de su servicio y la excelencia de sus estudiantes. Su visión tiene un enfoque humanista que apunta al desarrollo de una mujer reflexiva, autónoma y constructora de sentido.

Por otra parte, el sistema de evaluación se caracteriza por ser sumativo desde los tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser, haciendo partícipes a estudiantes, padres de familia y docentes en el proceso hetero-evaluativo, co-evaluativo y autoevaluativo, permitiendo la construcción de saberes a través de la participación. Por ejemplo, en las jordanas del día del idioma y en actividades que durante el año las niñas realizan para la resolución de conflictos en pro de una mejor comunicación, estas enmarcadas en el proyecto “Gestoras de paz”.

1.2. Caracterización de las estudiantes

Para la caracterización de las estudiantes se utilizó la observación y el registro por medio del diario de campo como instrumentos para la recolección de datos, de estos se pudo obtener características tales como ambiente familiar, intereses de las estudiantes y el contenido lingüístico, pertinente para el análisis del presente trabajo.

El curso 104 está conformado inicialmente por 39 niñas que oscilan entre los seis y siete años de edad, y entendiendo que la aplicación de un instrumento escrito tendría complicaciones a futuro, partiendo del hecho que la población no manejaba aún la escritura, se utilizó un ejercicio oral explicado en detalle en el capítulo del diagnóstico, para identificar características familiares y sociales, se planeó y desarrolló una entrevista a la docente titular (ver anexo 3), que constó de 6 preguntas abiertas con énfasis en los posibles problemas de comunicación de las estudiantes, de ésta se evidenció que dentro del contexto familiar de las niñas, el 45% provienen de familias monoparentales, aspecto relevante puesto que, según Piaget, el contexto marca rasgos característicos de la población que posteriormente son representados en el aula: “mientras que los niños pequeños juegan de cualquier manera, imitando cada uno a su modo las distintas reglas aprendidas de los mayores” (Piaget, 1983, p.76).

Para este trabajo de investigación fue importante conocer los intereses de las estudiantes, puesto que, a partir de estos, se pudo planear actividades significativas como talleres y presentaciones encaminadas a contribuir a la apertura de espacios de comunicación. Dentro de las actividades más importantes, según conversaciones, observación de las actividades y

registro de diario de campo con las niñas están (ver anexo 2), la televisión, las novelas, videojuegos, las caricaturas, practicar algún deporte, los animales, los viajes, las amigas, leer, los cuentos de princesas y dialogar con sus familias con una baja frecuencia. En este aspecto, la institución aporta espacios para fortalecer la riqueza cultural de las estudiantes con actividades como izadas de bandera y puestas en escena, presentaciones hechas por las niñas de diferentes cursos, incluyendo primero, jornadas de votación que fomentan el civismo y la participación ciudadana, festivales de la canción en lengua extranjera, día del idioma, entre otras.

De acuerdo con la observación y según el análisis de las actividades de clase y los ejercicios propuestos por la docente, se determinó que cognitivamente la retención de información y escucha está dada por repeticiones y falta de atención, con un periodo de concentración de aproximadamente quince minutos por actividad, situación que implica que en las actividades la ausencia del diálogo, ni se tiene en cuenta al otro interlocutor (alteridad). Sobre el anterior asunto Piaget describe esta etapa preoperacional en términos de un “lenguaje egocéntrico”, es decir, que el discurso del niño no tiene como fin obtener influencia en el interlocutor, porque no hay diferencia entre el punto de vista del uno o del otro; dicha característica va cediendo al llegar a la edad de siete años.

Los temas de las actividades que permiten la participación de las estudiantes como la familia, los medios de transporte, los servicios públicos, entre otros, son abordados desde el dictado y no se enfocan en la participación oral, reflejándose en intervenciones cortas, sin interacción, contrario a lo esperado, según los estándares de la enseñanza de la lengua. En cuanto al proceso lector éste se hace desde el desarrollo de guías y lectura de textos cortos hasta textos extensos faltos de imágenes y no se realiza la socialización. En los diarios de campo y

observación (ver anexo 2), se evidencia que no hay presencia de juegos ni la entonación de cantos ni rondas.

En términos lingüísticos, el repertorio del léxico de las estudiantes es limitado, dado que no expresan sus ideas claramente y sus intervenciones son reducidas a respuestas de sí o no, las cuales están muy alejadas del diálogo. Como lo indica Francisco José Cantero (1998) en *Conceptos clave en lengua oral*, este tipo de actividades de comprensión lineal (como responder a preguntas concretas sobre el texto oral escuchado: nombres, fechas, datos...; marcar el sonido o la palabra correcta; reproducir o escribir una parte del texto; etc.) son actividades escolares muy corrientes, pero no tienen nada que ver con la comunicación oral y no capacitan al alumno para la comprensión.

Así que, teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias del lenguaje para grado primero, específicamente en lo que se refiere a producción de textos orales, y la etapa de desarrollo cognitivo en el que se encuentra la población (preoperacional), las niñas deben utilizar un vocabulario adecuado para expresar sus ideas, así mismo determinar situaciones comunicativas de acuerdo a diferentes contextos, ajustando su discurso. Además de ello, deben ser capaces de describir objetos, personas y lugares de una forma detallada, construir y atender instrucciones, seguir secuencias e identificarlas en textos tanto escritos como orales y por último exponer y defender ideas claramente en una situación comunicativa.

Para lograr esto, la institución implementa programas y actividades alternas y de investigación con el fin de mejorar en las niñas las diferentes habilidades comunicativas y cognitivas; es el caso de PEPE (Proyecto de aula Espalibro como Proceso Escritural), ACERMUVI (Aprendizaje educativo y educación en red), Piensa Plus (Programa para incrementar y desarrollar habilidades de pensamiento, a través de la lectura y análisis de

textos cortos), entre otros, los cuales son pensados desde un currículo integrador y dinámico; sin embargo, a partir de la observación, se evidenció que las niñas no muestran participación, y la poca generada no es autónoma ni reflexiva. La comunicación es por lo general unilateral por parte de la profesora sin espacio de réplica, y la interacción se da mediante preguntas y respuestas cerradas con un tiempo de intervención limitado.

Por otra parte, a las estudiantes se les dificulta reconocer la tipología de los textos y estructura de la narración, como lo propone el plan de estudios; además, no identifican palabras que conectan secuencias (adverbios), situación que da como resultado intervenciones monosilábicas y monotemáticas.

1.3. Diagnóstico

A partir de los datos recolectados en la observación y la entrevista se generó como prueba diagnóstica un ejercicio de participación de carácter grupal basado en los *referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, los cuales indican procesos básicos que la estudiante debe evidenciar en esta etapa del desarrollo y en su ciclo de aprendizaje.

El objetivo de esta prueba denominada *El tazón de la discordia* (ver anexo 1) fue comprobar el estado inicial del grupo en términos de comunicación y resolución de problemas, tomando los supuestos que indican que la niña debe ser capaz de participar en diálogos en pareja o grupo, respetar el turno, guardar silencio activo, formular preguntas, pedir aclaraciones, entre otras, además, estar atenta a preguntas como el porqué de las actividades, el objetivo y la reflexión. Atendiendo a estas pautas, la prueba buscó confirmar dificultades en la oralidad y

sus características. Esta prueba se dividió en tres momentos, un momento pre, un durante y un fin.

De esta manera, la prueba consistió en la aplicación de un ejercicio oral en el cual se pretendía que las niñas hablaran y logaran, a partir de un espacio de diálogo, la resolución de un problema. En este caso se trató de un tazón de dulces que se dejó en un círculo a consideración del grupo sin ninguna instrucción ni orden. El ejercicio oral fue grabado en video (ver anexo 1) y arrojó los siguientes resultados: el tiempo de intervención de cada estudiante era muy limitado o nulo, no hubo diálogo ni acuerdos para enfrentar la situación simulada, sin replicas ni reflexión.

De esta forma, la prueba demostró que la población observada presentó falencias en términos de atención y retención de información, no existió diálogo en tareas grupales y la participación estuvo lejos de la autonomía. El intervalo de tiempo en la participación y de atención fueron significativamente cortos, no hubo espacios de interacción y, finalmente, la constante interrupción y la falta de interés.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo y el proceso cognitivo en el que las niñas se encuentran, “pre-operacional”, se postuló la problemática como una apreciación de tipo cualitativo en la cual se desea intervenir con el objetivo de potenciar la habilidad oral, mejorar tiempos de participación, abrir espacios de comunicación y convivencia, abordar valores emergentes de la reflexión y el diálogo y la resolución de conflictos por medio de textos como el cuento y la fábula; siendo estos últimos sugeridos por los estándares básicos de competencias del lenguaje para el trabajo con niños de esta edad, actividades lúdicas y estrategias de interacción en el aula.

Atendiendo a los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje fue posible determinar que las niñas presentan problemas para comunicar asertivamente sus pensamientos –acción comunicativa, definida como “una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento y el consenso” (Habermas, 1989, p. 493)–, que fuerza a considerar a los actores como hablantes y oyentes, así como también la falta de un espacio que permita el diálogo, según Bajtín (1986), propiciado por ambientes de heteroglosia social o presencia de distintos niveles de lengua.

Bajo estas premisas y siendo la oralidad el punto clave del acto comunicativo para las niñas de edades entre los seis y siete años, incluida en los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, se hace necesario el diseño de una propuesta para desarrollar dicha habilidad y orientar a las estudiantes en una etapa de oralidad autogestionada (monólogo) a una etapa oralidad pluri-gestionada (diálogo).

Para delimitar el problema se tuvo en cuenta la estudiante en su proceso de desarrollo como la perspectiva y el horizonte en donde el maestro planeó y desarrolló las actividades e intervenciones, ya que representó la pertinencia de la intervención.

Por ello el presente trabajo reconoce la importancia de abordar la problemática, asociada a las niñas del curso 104, que, según Piaget (1991) presentan un pensamiento egocéntrico, comienzan a categorizar y representan el mundo a través de símbolos, propiciando la capacidad de hablar al permitir generar relaciones, en este caso posibilitando la oralidad.

Teniendo en cuenta el diagnóstico, este trabajo de investigación giró en torno al texto oral, y como particularidad de la investigación acción se buscó potenciar procesos encaminados a estimular la habilidad oral de una manera significativa.

1.4. Planteamiento de la pregunta problema

Teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de la observación y la prueba diagnóstica, el planteamiento del problema recae en el estudio del impacto de la aplicación de estrategias de interacción en el aula y la creación de espacios de comunicación, potenciando la habilidad oral de las estudiantes; todo esto mediado por la lectura de cuentos y fábulas como puentes en la comunicación y el diálogo.

Reconociendo entonces la evidente necesidad de participación e intervención de los maestros en el área de la comunicación y siendo la habilidad oral el eje de trabajo, se perfila y emerge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia del uso de las estrategias de interacción en el aula en el desarrollo de la habilidad oral en las estudiantes del curso 104 de la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.4.1. Preguntas de apoyo

¿Qué estrategias de interacción permiten la construcción de espacios de diálogo en el aula?

¿Qué factores en el aula potencian la habilidad oral en las niñas del grado 104 de la Institución Distrital Mercedes Nariño?

¿Cuáles estrategias de interacción en el aula son las más eficaces y pertinentes para el trabajo con niñas de educación inicial?

¿Qué tipo de textos se deben utilizar para crear un espacio comunicativo y de diálogo?

¿Qué características debe tener un espacio comunicativo para el surgimiento de un sujeto lector?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Implementar y medir el impacto que genera la aplicación de las estrategias de interacción en el aula en el desarrollo de la habilidad oral en las estudiantes del curso 104 de la Institución Colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.5.2. Objetivos específicos

Para este proyecto los objetivos específicos que surgen a partir del objetivo general son:

1. Comprobar el estado inicial del grupo en términos de comunicación y resolución de problemas.
2. Determinar los elementos presentes en el desarrollo de un texto oral de las estudiantes de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.
3. Identificar el nivel de participación de las estudiantes del curso 104, y así mismo su respectiva etapa oral a partir de los postulados de Cassany (Autogestión y plurigestión).
4. Abrir espacios comunicativos reales como resultado de una visión de aula transformadora, generando cambios en el tono de voz del docente, la posición de las sillas, implementación de elementos visuales, la lectura en voz alta, entre otras.
5. Implementar el uso del elemento literario en grado primero, como puente de interacción entre el parlante inicial y el parlante emergente; mediante la exposición

de las niñas al análisis de textos, cuentos, fábulas, coplas, etc., y a su posterior reflexión.

6. Fortalecer la visión de la palabra del niño como base para la construcción de un diálogo respetuoso.
7. Escoger, desarrollar e implementar estrategias de interacción en el aula para evidenciar y fortalecer la participación autónoma y espontánea de las niñas, así como la apropiación e intervención de espacios en el aula.
8. Analizar, evaluar y verificar las estrategias de interacción en el aula pertinentes para el desarrollo de la habilidad oral de las estudiantes del grado 104 de la Institución Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.6. Justificación

Este trabajo de investigación titulado *“Cuando mi voz se escucha”*. *Estrategias de interacción en el aula*, responde a la necesidad de pensar una didáctica de la oralidad para las niñas del grado 104, quienes a partir de los resultados de la prueba diagnóstica mostraron una evidente carencia de habilidades comunicativas. La oralidad, que culturalmente en el pasado fue desplazada a un segundo plano, por pensarse como sobreentendida su adquisición y tan solo como puente de acceso, es ahora motivo de estudio al descubrir que, así como la escritura, presenta características particulares que se deben abordar desde su campo de acción, y de acuerdo a su singularidad es menester pensar en estrategias que posibiliten su desarrollo, ya que según Lomas y Osorio (1993), “la falta de tradición de una enseñanza

sistemática de los usos orales formales no ha propiciado la reflexión sobre el tratamiento didáctico de este aprendizaje” (p. 179).

Por otro lado, se busca un cambio sustancial en la mirada de la niña en términos del aprendizaje de su lengua y su interacción, por medio de ella, con el mundo. Del mismo modo, apunta a reconocer que el acto ético del docente le permita salir de la operabilidad de los objetivos y contribuya en la apertura de un espacio de comunicación a un nivel de igualdad, restituyéndole el valor a la palabra del interlocutor, exigiendo el derecho para ellas y, de esta manera, generar un cambio en las dinámicas de participación. Para las estudiantes es de vital importancia el desarrollo de habilidades comunicativas que les permitan expresar sus sentimientos e ideas y así ser parte activa en espacios de diálogo que propicien una sana convivencia, además, la adquisición de habilidades sociales y finalmente la resolución de conflictos.

Este trabajo de investigación propone el uso de las estrategias de interacción en el aula para grado primero, al considerar y posteriormente comprobar que constituyen una estrategia efectiva en el fortalecimiento y desarrollo de habilidades orales de las niñas del grado 104 de la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño, cuya intencionalidad refleja la construcción de acuerdos por medio del diálogo.

Por lo cual, a nivel local se pretende potenciar el pensamiento reflexivo de planeación y desarrollo de clase para niñas de seis a siete años en lenguaje, permitiéndonos influir desde lo más cercano a una visión más amplia y global de las prácticas docentes en grado primero para lengua materna. A nivel de plan de estudios, específicamente en lo que refiere a la literatura en la etapa de educación inicial, permite no solo dar a conocer la importancia que potenciar procesos de imaginación en las niñas genera sino ampliar el horizonte investigativo

del docente que por lo general se dedica a niveles superiores. El trabajo en las habilidades orales debe verse influenciado y complementado ampliamente por el componente lector en las niñas y específicamente su exposición hacia textos literarios, debido a que en la literatura infantil podemos encontrar un lenguaje sencillo y fácilmente identificable por las estudiantes, además de historias cotidianas y comunes para las niñas, aumentadas desde la fantasía. “Un hombre que permanezca a solas con su persona no es capaz de atar los cabos incluso en los estratos más profundos e íntimos de su vida espiritual, no puede existir sin otra conciencia. El hombre jamás encontrará la plenitud únicamente en sí mismo” (Bajtín, 1986a, p. 251). Esto genera inevitablemente un nivel de apropiación y de identificación que permite trabajar una amplia variedad de temas con una función y un uso real y aplicable: “el modo en el que la narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no solo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real” (Bruner, 2003, p. 24).

De igual forma, de acuerdo con la etapa de desarrollo en las niñas, la habilidad oral posibilita el trabajo en un periodo fértil de imaginación y fantasía, preparando a la estudiante para futuros retos en años superiores y que, así mismo, encuentre naturalmente un mundo lleno de posibilidades al cual pueda hacerle frente, basada en su experiencia previa desde la educación inicial.

Así mismo, este trabajo de investigación se vale de textos narrativos (cuento y fábula), como constructores de mundos posibles, y como el puente y el lugar en donde es posible recrear realidades, donde el simbolismo, característica de su etapa de desarrollo, adquiere una connotación especial y útil. “Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído” (Heilbrun, 1988, p. 37). Metafóricamente tomándola como

aquellos bloques de armar con los cuales se construye el espacio propiciador de la intervención y donde el sujeto parlante puede ser y aparecer.

Finalmente, este trabajo se proyecta como novedoso, al tener en cuenta la unión de prácticas reflexionadas en el uso e implementación de estrategias de interacción, junto a un potente elemento de interacción como es la narrativa (cuentos y fábulas), generando dinámicas de aprendizaje que involucren al estudiante y despierten un interés real en su propio proceso de aprendizaje que redundará en el mejoramiento de su interacción en el aula desde la primera infancia y permitiendo una transición productiva y disfrutable a los grados venideros.

De este modo, el presente trabajo de grado se llevó a cabo en lo que se consideran tres fases: en la primera encontramos el reconocimiento e introducción al cuento y la fábula: problemáticas y resolución de conflictos; fase dedicada a la transformación del espacio donde se pretende generar la participación, procurando el uso de un tono de voz moderado, controlando tiempos de participación y además el uso de material adecuado. En la segunda fase se encuentra el desarrollo de actividades potenciadoras con apertura de espacios de trabajo individual y en grupo (talleres, trabajos en grupo, presentaciones); esta fase está dedicada a la puesta en escena de los trabajos de las estudiantes. Por último, en la tercera fase se presentan el análisis y la reflexión de actividades y toma de decisiones (asambleas); esta fase está dedicada al reconocimiento del valor de la palabra tanto propia como del otro, y la reflexión tanto individual como en grupo.

2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El marco teórico del presente trabajo permitirá al lector entender y contextualizar los conceptos y teorías implementadas en el proceso investigativo. Primero se presentarán los antecedentes de cuatro trabajos de grado, los cuales guardan una relación cercana con la presente monografía, y luego se presentarán los referentes teóricos apoyando la intervención desde varias teorías que fueron comprobadas desde la investigación abordados así: Oralidad desde José Cantero, su definición y características, complementándose con el aporte de Daniel Cassany, quien categoriza y propone una división interesante en el desarrollo de la habilidad oral. Posteriormente, se explican las estrategias de interacción en el aula, desde la investigación de Mireya Cisneros y Clarena Dagua, las cuales hacen un completo análisis de las estrategias de interacción y sus posibles usos en el aula, además complementando específicamente con el concepto de “la asamblea” propuesto por Freinet, quien la posiciona como una herramienta poderosa para la apertura de espacios comunicativos. Más adelante, se presenta la literatura infantil desde Valero y Fernández, quienes la describen como constructora de mundos y generadora de espacios creativos y fantásticos. También, la literatura desde Lomas, a partir del trabajo en el aula y su aplicación. Igualmente, se aborda el concepto de alteridad, propuesto por Emmanuel Levinas, el cual explica que a partir del reconocimiento del otro se generan procesos de comunicación y diálogo.

Finalmente, La cognición en el niño tomada desde varios autores como Piaget y las etapas de desarrollo; la sistematización y proceso de la información en el niño por Glenn

Domman, la modularidad, expuesta por Karmilof Smith y la relación entre la cognición y el lenguaje propuesta por Bruner. Para terminar con la normatividad desde el Ministerio de Educación y los lineamientos para primera infancia.

2.1. Antecedentes del problema

Al realizar una revisión documental del problema emergente se encontraron cuatro trabajos de grado, un proyecto y un artículo con una relación cercana al problema abordado en la institución y con una población similar discriminados de la siguiente forma:

El primero se titula *La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula*, llevado a cabo por las estudiantes Diana Cuervo y Carolina Rincón; trabajo de grado tomado de la Pontificia Universidad Javeriana, el cual promueve la configuración de una didáctica de la oralidad en educación inicial, enfocada en el desarrollo de la oralidad a partir de situaciones didácticas desde una perspectiva socio-discursiva, para acceder de manera significativa a entornos sociales. Este trabajo de grado permite enfatizar en la construcción de actos educativos en función del niño, concepto abordado desde Tonucci (2017), en donde se ubica al niño como protagonista de su proceso, evidenciando el poder de la palabra como elemento de participación, además desde Halliday (1982) y sus postulados sobre funciones básicas del lenguaje, considerado como el medio para expresarse en la interacción con los otros. También, la voz del niño desde los lineamientos curriculares de lengua castellana en los que se señala que dicha construcción debe ser sistemática e intencionada. Es así como las anteriores características evidencian una relación directa con los objetivos del presente trabajo de grado, en cuanto a la apertura de espacios comunicativos, en la importancia de la palabra del niño en la colectividad y la didáctica y el uso de elementos externos como canales de apertura para tal fin.

El segundo trabajo de grado tenido en cuenta para establecer el corpus de antecedentes es el realizado por las estudiantes Liliana Rodríguez, Karen Rodríguez y Angie Santamaría, de la Universidad Pedagógica Nacional, que lleva por título *La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en los niños y niñas en educación inicial*. Este trabajo de grado surge del interés de las maestras en postular estrategias efectivas para potenciar la oralidad en la primera infancia, específicamente centradas en la asamblea como objeto de estudio, concepto trabajado a partir de los postulados de Portillo (1997), Freinet (1976) y Sánchez (2008), los cuales apuntan a establecer la herramienta de la asamblea como promotora de la comunicación y potenciadora de procesos en el aula, además de la autoestima y la relación con otros. Este trabajo es abordado desde un enfoque socio-crítico que permite anclar sus objetivos con los del presente trabajo de grado, posicionando las estrategias de intervención en el aula, específicamente la asamblea, como técnicas efectivas en la creación, participación y transformación de espacios académicos que ponderen la palabra de la niña como un elemento significativo de construcción de la colectividad, el reconocimiento del otro y finalmente como potenciadora de habilidades orales en las estudiantes en etapa inicial.

El tercer trabajo puesto en consideración a partir de la importancia de la literatura en la primera infancia es *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*, de la autora Mary Luz Acero, de la Universidad Nacional de Colombia. En su trabajo de grado apunta a posicionar el texto literario como experiencia estética, potenciadora de procesos como la escritura y la oralidad, reconociendo a la literatura como herramienta valiosa de disfrute en la etapa inicial de la vida. En las conclusiones de su proyecto afirma que al exponer a los niños de educación inicial al texto literario se encuentran aportes significativos en la escucha, la moderación de voz y la frecuencia de intervenciones

redundando en su proceso de socialización. Además, argumentando como característica vital el disfrute del texto por parte del niño, permitiendo dotarlo de herramientas para construir significados y representar su mundo. Conceptos abordados a partir de los postulados de Hernández (2002) el cual describe la literatura como instrumento y creadora de mundos posibles. Del mismo modo, Hans Robert Jauss (1986) y su aporte en términos de la estética del texto donde enmarca al lector como un ser social que se construye a partir de la relación con otros., permitiendo que a partir de este tipo de estudios que abarcan las posibilidades de la literatura en la educación inicial, se entreguen evidencias de la importancia de implementar actividades en torno a la literatura como potenciadora de procesos en el niño, que es lo que esta intervención intenta fortalecer.

El cuarto trabajo es *La expresión oral en la educación primaria*, de la autora Carolina Corral Moreno, de la Universidad de la Rioja, España, quien muestra evidencia acerca de la teoría más relevante para analizar la oralidad desde un punto de vista técnico. Su objetivo es el de demostrar la importancia de las habilidades orales en el contexto educativo y reivindicarlo al compararlo con lo escrito, proporcionando un amplio repertorio de autores y teorías que sustentan el análisis de la oralidad y su desarrollo como promotora de procesos discursivos y generadora de espacios de convivencia, entre los cuales tenemos a Lomas (1999), describiendo el habla como forma de interacción social y cómo a través de esta se aprende a comunicar; Barolo (2000) y Ramírez Martínez (2002), en cuanto a los procesos de la oralidad en tanto la relación contexto/situación, puntos de encuentro, acuerdos y desacuerdos, autores que se tomarán posteriormente para sustentar las categorías en la matriz del presente trabajo.

En el artículo “Educación para la primera infancia”, de la revista *Educación y Ciudad*, se enfatiza la reflexión de la práctica pedagógica sobre el desarrollo de la lengua materna en la

primera infancia y su repercusión en la formación de maestros investigadores en la Universidad Pedagógica Nacional, posicionando la investigación como recurso invaluable y de retroalimentación en el quehacer docente, en el continuo mejoramiento de estrategias para afrontar los desafíos en torno a la educación y el beneficio redundante que en los estudiantes propician este tipo de iniciativas, llamando la atención del proceso formativo, la creación de materiales y la inclusión de una verdadera pedagogía vivida desde la teoría y la praxis.

Continuando con la línea de propuestas lúdicas para la educación inicial tenemos a Yolanda Reyes, autora del documento de trabajo *La lectura en la primera infancia* y pionera en Colombia en el uso de estrategias pensadas desde la literatura. Afirma Reyes la importancia de la apropiada y asertiva estimulación lectora en la primera infancia como posibilitadora del desarrollo en los niños: “la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia, dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico” (p. 10).

Por último, la Secretaría de Educación Distrital en su libro *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* y sus herramientas para la vida (incluyendo el hablar como una de ellas), hace especial énfasis en la educación pertinente que permita establecer en marcos de referencia aprendizajes significativos que redunden en la calidad. Su propuesta para grado primero (abarcando la propuesta las edades entre cinco, seis y siete años) apunta al reconocimiento de la estimulación y la exploración como ejes de desarrollo, además del aporte a la construcción del sujeto, haciéndose evidente acompañamiento que por parte del equipo docente y desde el interior de sus familias debe existir para el niño al entender que

“...pues, aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente, sino que implica una orientación por parte del docente”.

2.2. Referentes teóricos

Este proyecto se ubica, desde varias posturas, de acuerdo con la etapa de educación inicial en torno al desarrollo infantil, en términos cognitivos a los lineamientos del ciclo 1 para lengua materna, el desarrollo de habilidades en niños, la literatura como instrumento potenciador en la comunicación y las estrategias de interacción en el aula: el taller, la presentación y la asamblea, entre otras. Para desarrollar este marco teórico los temas claves serán la oralidad, como eje y objetivo de la intervención; las estrategias de interacción en el aula, entre las que se destaca la asamblea como instrumento de aplicación; la literatura infantil como herramienta y puente de interacción que posibilita la apertura de espacios comunicativos; la alteridad, término que emerge como necesario para entender procesos dialógicos; la cognición en el niño, indispensable para entender los supuestos y objetivos en función de las etapas de desarrollo en las niñas y, por último, la normatividad, la cual engloba el currículo y los estándares en términos del aprendizaje de la lengua.

El trabajo pedagógico con niños en la etapa de primera infancia ha sido un tema de alto interés en investigación a nivel nacional e internacional, según introducción de los estándares básicos de competencias de lenguaje, dado que la nación y el distrito apuntan al aprovechamiento de esta etapa inicial del ciclo de la vida que conlleva nuevos retos a los docentes que desean brindarle al niño mejores y variadas posibilidades desde la escuela. Por tal motivo, se hace imprescindible ampliar la forma de percibir el aprendizaje del sujeto desde múltiples enfoques (social, afectivo, cognitivo, lingüístico, etc.), los cuales permitirán al

docente interpretar las necesidades de las niñas y postular herramientas efectivas para enfrentar los problemas y retos en la enseñanza.

Partiendo del trabajo con niños es indispensable conocer algunos términos que nos permitan tener claro conceptos que surgen como claves en la investigación. La primera infancia se define según la Secretaría de Educación como: “La etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años” (Código de la infancia y adolescencia. Art. 29 Ley 1098 del 2006).

La niña se perfila hacia la creación de actitudes, empieza a establecer relaciones con sus compañeras, comienza a formar conceptos basados en su experiencia, refina su control y motricidad. Así surge el concepto de infancia que involucra estos rasgos y es definida como: “la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela, (...). La infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años” (UNICEF, 2005). También, se aborda el concepto de lectura como “el producto o consecuencia que surge de la relación lector y texto” (Cervera, 2003), y partir del proceso lector potenciar la habilidad oral enmarcada dentro de la competencia comunicativa entendida como “una relación con el saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (Hymes, 1971), y la oralidad definida como una forma comunicativa y explicada más ampliamente en este capítulo, ejemplo: (Ong, 1996) “oralidad primaria” la cual pertenece a una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o la impresión.

En la búsqueda de alternativas para mejorar y potenciar las habilidades en el niño, el docente debe ser una guía en la implementación de estrategias que permitan favorecer la adquisición de competencias en educación inicial. Por este motivo, se realiza una investigación de tipo *acción*; de profesores para profesores con resultados desde y para su cotidianidad que es el aula de clase. "La Investigación-Acción, más que una secuencia de pasos implica una toma de posición ideológica, teórica y epistemológica... Esto nos lleva a intentar comprender cómo el pueblo produce, depende y valida sus conocimientos" (Borda, 1981, p. 73); es decir, el investigador hace parte y se involucra en la investigación dado su rol participativo en la misma, no desde las élites lejanas a la realidad de la investigación, haciéndose partícipe de los objetivos y métodos desde la misma base social. También, desde Rodríguez: "modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participante, una situación social para mejorarla" (1991, p. 60).

2.2.1 Oralidad

En este ciclo de aprendizaje de las estudiantes es de vital importancia considerar la oralidad como la habilidad que propicia el encuentro de mundos en las niñas, ayudándoles en su realidad inmediata a compartir ideas, emociones, puntos de vista y solucionar conflictos. Al intervenir espacios para que esta habilidad se potencie, se les prepara y se les brinda herramientas para el encuentro de su individualidad con la colectividad de una forma asertiva y participativa, y se les guía para que puedan entender que, al conocer y reconocer al otro, el

respeto emerge como consecuencia directa y en ese punto es posible la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El término de oralidad es tomado a partir de los postulados de Francisco José Cantero, en los cuales afirma que dicho concepto es un conjunto de códigos paralelos, complementarios y sucesivos, haciendo referencia a que la lengua oral tiene su propio repertorio de reglas, que constituyen un código aparte, y posee sus propias condiciones de uso. Se habla específicamente de la existencia de un código oral, el cual tiene como características la negociación, la comunicación interactiva, bidireccional y contextualizada y, por último, la situación comunicativa, en términos de espacio y tiempo. Este autor plantea un glosario definido de términos que emergen a partir del estudio de la oralidad tales como *comunicación como acción* (la comunicación no como cosa sino como proceso), *el habla* (como el resultado de una acción), *el acto de habla* (intercambio comunicativo), *la conversación* (intercambio de mensajes en un formato), *la interacción* (relación entre los interlocutores), entre otras. Se toma como referencia este autor además porque propone cuatro fases: la primera es **el motivo** “reposo lingüístico”, es decir entrar en contacto con otras personas; la segunda, **el estadio semántico** “esquema inicial” donde el hablante sabe de qué hablar (tema) y qué información nueva aporta (rema); la tercera es **el estadio funcional** “selección de palabras relevantes emergentes de la información nueva” que supone el despliegue del discurso y por último **el estadio pragmático** “actualización de información”, traducida como la adecuación al contexto. El aporte de Cantero es clave para la intervención que se realizó, al poseer las características metodológicas y de análisis pertinentes para ser ejecutadas y evidenciadas en este proyecto, además para comprender desde el discurso toda la posibilidad argumentativa del proceso de comunicación y la creación de espacios. Por otro lado, en términos de

categorías, Cassany (1998), plantea una completa descripción de habilidades y micro habilidades de comprensión oral las cuales son: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener; propone además dos categorías que permiten evidenciar dos etapas en la comunicación oral: la autogestionada (singular) y la plurigestionada (dual o plural), tomadas estas para la aplicación y evidencia de dos momentos relevantes en la investigación, y como prueba de la evolución del texto oral en las estudiantes.

2.2.2. Estrategias de intervención oral en el aula: “La asamblea”

Para entender el elemento de intervención y acorde con los objetivos del presente trabajo se toma el concepto de estrategias desde el libro *Estrategias de interacción oral en el aula*, de las autoras Clarena Dagua, Martha Andrade y Mireya Cisneros, quienes aportan una visión investigativa de las posibles técnicas de apertura de espacios de diálogo en el aula, encontrando entre ellas, el taller, la narración oral, la conferencia, el foro, la entrevista, la mesa redonda, *la asamblea*, entre otras, definida esta última como la reunión de personas de diferente procedencia y características distintas que se reúnen con un fin común e intereses compartidos. Se constituye como un ejercicio pedagógico y un mecanismo democrático.

Por otra parte, complementando el instrumento de la asamblea, se define la comunicación como “la posibilidad de interacción, diálogo y construcción de conocimiento entre los seres humanos..., la expresión oral es una condición para la comunicación verbal entre los hombres y no una simple herramienta, técnica y mecanismo para transmitir sus mensajes”, señalando que la expresión oral necesita el apoyo de estrategias que posibiliten su eficiencia y precisión. Además, se toma la base de postulados que acerca de la asamblea refiere Freinet (1976), en los cuales se toma como estrategia pedagógica para potenciar la democracia, el diálogo y el civismo.

Adicionalmente, el concepto de oralidad autogestionada y plurigestionada se tomó desde los autores Cassany (1994), donde se puede observar una implicación directa del concepto en la intención del presente proyecto, la cual se toma para demostrar que las estudiantes se encuentran en una etapa inicial de una fase autogestionada, es decir, la existencia de una sola voz, que solo gestiona el tono, el tema, el tiempo, es enunciativa y se aproxima a lo escrito. Se procuró entonces llevarlas a una fase plurigestionada en donde el diálogo, la intervención de varias personas, varias voces, la negociación de temas, tonos y tiempos es consensuada, en donde el repertorio es ampliado a no solo preguntas y respuestas sino al contrario es reforzado con afirmaciones y negaciones provenientes de la reflexión y características como la producción y el uso de pronombres, reducciones, etc.

Estos referentes por lo tanto, nos dan una base teórica para construir a partir de estas experiencias y evidencias, nuestra intervención en términos investigativos, procurando en todo momento el bienestar de la población y dándonos evidencia significativa y un norte que apunta hacia la formulación no solo de referentes políticos hacia la primera infancia, sino en la implementación de instrumentos pertinentes para el desarrollo de habilidades tempranas en niños de educación inicial, impactando no solamente el nivel local al generar espacios de discusión y apropiamiento de la palabra en el aula, sino posiblemente a nivel nacional tomando este tipo de ejercicios como muestra del amplio camino por recorrer en temas de convivencia y de valores, como resultado de la apertura de espacios de comunicación sana.

2.2.3. Literatura infantil

Referirnos a la literatura para niños implica centrarnos en el valor didáctico de la misma. Al respecto, Valero y Fernández (2004) nos hablan del factor de la experiencia como característica crucial en el abordaje de textos en los niños, al considerar que éste no es una “tabla rasa” y que el conocimiento previo de cada ser humano es un factor primordial a la hora de realizar una identificación con el texto. El niño no empieza desde cero y esto hace que la literatura sea más cercana y exista como una necesidad y un placer para ellos; es entonces el grado de identificación con el texto el que procura su cercanía, ya sea con los personajes o con los hechos.

En Condemarín (1986), la autora hace una precisa referencia a la construcción de escritura a partir de la lectura y viceversa, al hablar de un efecto espejo, en términos de emisión y codificación de mensajes, dándole un valor especial en la creación simbólica del niño con la literatura, razón por la cual no se enseñan separadamente, sino que son dependientes la una de la otra.

A propósito de la literatura en la primera infancia tenemos a la ya citada autora, especializada en el tema, Yolanda Reyes, quien por medio de su experiencia en jardines infantiles y con niños en etapa temprana con su propuesta de “Espantapájaros” jardín infantil, en el que da un lugar especial a la literatura como instrumento de goce y potenciador de habilidades en los niños, demuestra cómo construyendo un “lector temprano” y aprovechando al máximo esta etapa el niño se potencian en él todas sus habilidades en términos de lengua y se proyecta como un ser humano más justo y feliz. La autora posiciona a la lectura como indisoluble de la escritura trabajándolas y considerándolas como un binomio.

2.2.4 Literatura en el aula

Carlos Lomas en la introducción de su texto *La educación lingüística y literaria en secundaria*, hace un especial énfasis en lo que él considera la lengua y literatura en función de la comunicación; es decir, subraya que evidentemente el objetivo de la educación lingüística y la literatura en la escuela es la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado. Señala además que la escogencia y el papel de los textos en el desarrollo de habilidades de dominio, expresión y comprensión de mensajes orales y escritos de los alumnos y alumnas son de vital importancia.

2.2.5. Alteridad

Se explora este concepto abordado por Emmanuel Levinas, para demostrar que, en la apertura de espacios comunicativos, tema fundamental del presente trabajo de grado, es importante el reconocimiento del otro o la *alteridad*, y el respeto por su identidad, la niña al irse alejando de la etapa egocéntrica encuentra en la pluralidad y en la polifonía el acto mismo de la comunicación y el diálogo.

La alteridad está constituida por cinco planes fundamentales o dimensiones: **metafísica**, la existencia de una otredad, la toma de distancia que permite la comprensión del ser; **religiosa**, que se toma en términos de infinitud; **subjetiva**, como parte de la propia identidad denominada personalidad o carácter; **lingüística**, interpelaciones que el otro lanza y que yo respondo, y **ética**, captación del otro como una realidad externa que no poseo ni puedo poseer y que me procura el respeto de su diferencia y especificidad, conectadas entre sí. También proporciona información valiosa para entender la identidad, y de cómo ésta es llevada a cabo en el momento que se exterioriza, logrando mostrar que no hay una separación del sujeto con

el objeto sino, al contrario, que es un continuo. La conexión existente con el presente trabajo se hace evidente al tratar de explicar cómo la apertura de espacios comunicativos es un nuevo constructo donde se posibilita la reflexión y la creación de un sujeto parlante, pero para que esto ocurra y se dé una dinámica respetuosa donde se valore la palabra es importante entender al otro como parte de ese proceso.

2.2.6. Cognición en el niño

Para entender el proceso cognitivo en las niñas es importante hablar de los estadios propuestos por Piaget (1991), en donde se mencionan las características específicas de acuerdo con el nivel de desarrollo que posee la estudiante a partir de un estudio fenomenológico de su comportamiento. Si bien se podría caer en una categorización de tipo general al hablar de clasificaciones, sí nos da un referente en cuanto a lo que debe lograr un niño cognitivamente y qué procesos y actividades son los más pertinentes en cada etapa o estadio. Para el caso de nuestra población, tomamos al autor para enmarcarla en la etapa “preoperacional”, que va desde los dos hasta los siete años, en la cual la mente del niño posee un componente mágico que posibilita el acercamiento a historias fantásticas al considerarlas atractivas. En esta etapa el niño posee también un pensamiento egocéntrico el cual le sugiere que todo gira en torno de él dificultándole tener en cuenta otros puntos de vista; de allí que sea tan importante indagar por el conocimiento previo y los intereses particulares de los niños.

Otro referente que fue tomado para sustentar este proyecto en términos de cognición en el niño es el citado por el doctor Glenn Doman (1981), quien sustenta que a partir de métodos y estrategias escritas y visuales que permitan el avance procesual, se potencian las capacidades en el ser humano principalmente en la primera etapa de su vida, es decir, los

primeros meses desde su nacimiento en términos de adquirir la lengua materna o una segunda lengua. Doman asegura que es de vital importancia aprovechar las estructuras mentales que se tejen en el niño en sus primeros años de vida porque después esas estructuras se fijan dificultando el proceso de aprendizaje en años posteriores. Además, conviene en aseverar que los adultos en el afán de diagnosticar respuestas a la curiosidad infantil la confundimos con la incapacidad de concentrarse, perdiendo tiempo valioso de desarrollo para potenciar habilidades. Esta posición la comparte la psicóloga Karmiloff Smith (1992) en su libro *Más allá de la modularidad*, al hablar de la cognición desde la perspectiva del desarrollo, proponiendo el modelo de re-descripción representacional o “RR” el cual procura la existencia de módulos específicos y generales que se crean a partir de necesidades puntuales y que a medida que el ser humano se desarrolla se re-escriben, manteniendo la idea que estos módulos son más eficaces si se crean en una etapa temprana en el ser humano, es decir, prevalece la importancia de potenciar habilidades en la educación inicial.

Por esta razón es imprescindible al hablar de lenguaje y de potenciación de habilidades comunicativas, hablar igualmente de cognición; ya lo decía Brunner (2001), refiriéndose a la intrínseca relación que existe entre lo cognitivo y el lenguaje, de cómo dependen el uno del otro para su desarrollo, y de cómo culturalmente se crean destrezas que son eficazmente transmitidas. Estas destrezas que culturalmente son potenciadas podemos verlas reflejadas ampliamente en la literatura. Brunner en su libro *La fábrica de historias* (2002), reitera la importancia de la literatura, esta vez describiendo a la forma narrativa como “una ventana transparente hacia la realidad”, definiendo a la literatura como esa constructora de mundos, en tanto les otorga sentido a las cosas, que hace posible la referencia a la vida real, reafirmando la importancia de la literatura en términos de comunicación y visión de mundo.

2.2.7. Normatividad y contenido

Para que la literatura resulte un goce para el niño y un puente de creación de espacios de convivencia, tiene que existir un equilibrio entre la propuesta desde la fantasía y su relación con los estándares en términos de contenido que son exigidos como normatividad en Colombia, desde el Ministerio de Educación, y los lineamientos para primera infancia, en los cuales se hallan inmersos los correspondientes a lengua materna al trabajar por ambientes específicamente en dimensiones como la comunicativa y la cognitiva, que buscan principalmente dotar al niño de herramientas para constituir su realidad y comunicarse con el mundo. Estos lineamientos, en términos generales, buscan un acercamiento y un conocimiento del niño hacia el mundo, por medio del juego y demás estrategias que lo ayuden a desarrollar, tomando nuevamente la literatura como instrumento posibilitador de esta construcción en el niño y su convivencia con los demás.

Para finalizar, se puede decir que el conjunto de conceptos y referentes teóricos aquí mencionados posibilitan la comprensión de los objetivos del presente trabajo de investigación y confirman la importancia de la herramienta implementada desde otros puntos de vista.

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de investigación

De acuerdo con los antecedentes de la presente investigación se hace una síntesis conceptual para definir la ruta de intervención. Dadas sus características se determina que está enmarcada en un enfoque de tipo cualitativo socio-crítico, según Mario Tamayo, autor de *El proceso de la investigación científica*. Este enfoque permite llegar de forma rápida a situaciones y contextos sociales como grupos y comunidades, el objeto de estudio se centra en un orden explicativo más que comprobatorio en su sentido más rígido, lo subjetivo de los protagonistas y autores es tomado en cuenta y se asume como fuente de conocimiento. Su estructura metodológica permite explicar fenómenos a partir de información cualitativa, descriptiva y cuantificada. Es por eso por lo que se elige el método mixto de análisis: “Se pueden definir los métodos mixtos como la incorporación de una o más estrategias metodológicas o técnicas trazadas desde un segundo método en un único proyecto de investigación para acceder a alguna parte del fenómeno que nos interesa que no es accesible con el empleo único del primer método” (Morse, 1991, p. 9). A su vez, utiliza un diseño flexible para enfrentar realidades de los sujetos sociales y las realidades de las poblaciones; analiza realidades subjetivas y toma en cuenta el mundo interior de los participantes, así como asume la realidad desde una lógica participativa, amplia, tomando el conocimiento como un producto social influenciado por valores, percepciones y significados. Permite la construcción de conocimiento a partir de la importancia de la subjetividad, tomándola como el eje fundamental de la investigación que posibilita la construcción del conocimiento de las realidades humanas y de las estructuras sociales. Se centra en lo micro, en lo local, en lo regional, en lo cotidiano, en grupos, comunidades, escuelas, casos o individuos. La

formulación de teorías es su punto de llegada como resultado de un proceso investigativo, opuesto al enfoque cuantitativo cuyo origen es la misma teoría. También, “evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Corbetta, 2003, citado en Hernández Sampieri, 2006). Según la recolección de los datos consiste principalmente en analizar el producto humano desde una perspectiva amplia que involucra emociones, opiniones, sentimientos de los participantes de la investigación. Lo define finalmente como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible” Sampieri (2006).

Para la descripción del problema y posterior intervención se tomó la observación como herramienta fundamental para explicar e interpretar un comportamiento humano, es decir, un fenómeno que emerge de la relación de los participantes en un espacio definido como es el aula de clase. Esta propuesta se delimita en la pregunta problema y se hace evidente en el proceso de intervención, posteriormente en la caracterización se expone el problema emergente, y se propone una serie de actividades las cuales son sometidas a análisis y posterior reflexión a partir de los datos resultantes.

El tipo del presente trabajo, dadas las características es investigación-acción, que según Fals Borda (1981) “se relaciona más con una actividad de búsqueda desde la base popular sobre intelectuales ajenas a ellas. En la Investigación-Acción, el científico social se enfrenta a la necesidad de compartir los objetivos y los métodos mismos con la base social. Ya no es investigación para las masas, sino que surge de la base social misma... La Investigación-Acción más que una secuencia de pasos implica una toma de posición ideológica, teórica y epistemológica... Esto nos lleva a intentar comprender cómo el pueblo produce, depende y valida sus conocimientos”.

Se adhiere entonces el presente trabajo a este tipo de investigación en particular, atendiendo a los objetivos propuestos, los cuales buscan abrir espacios de comunicación por medio de la literatura y herramientas orales en el aula. Dadas las características de la institución, en la que se promueve la creación de un sujeto de tipo histórico, un sujeto político que se reconozca con el derecho de ser participe en la toma de decisiones y de la validez de su palabra en términos de participación, se acoge esta metodología. Para escuchar hay que educar, y es allí donde la intervención del docente tiene lugar, en donde para potenciar espacios comunicativos primero hay que crearlos si se quiere un sujeto parlante; desde la intervención hay que posibilitar su aparición. Es una investigación de tipo acción, porque al querer generar un cambio en las estudiantes, es imperativo que el docente ejecutor y propiciador del espacio cambie también como consecuencia directa de su participación en el proceso. Además, a partir del respeto por las intervenciones de los niños se les dé un lugar de derecho en el que su palabra recupere la validez necesaria para considerarlo como un igual, y en donde a partir de la creación de esa dinámica se reconozcan valores liceístas como el respeto, la amistad, la solidaridad, la autonomía, la paz, entre otros. Para que todo tenga coherencia con el quehacer del maestro de lenguas es importante añadir que la apertura de espacios es el primer paso, pero que eventualmente se necesita un canal por el cual las ideas se enriquezcan y se genere la reflexión. En este punto es donde la literatura aparece para generar un puente de interacción como mediadora del proceso y como potenciadora del diálogo, generando y trayendo experiencias significativas al aula de clase.

La selección de estos enfoques se basó en la idea de la concepción del aula como un laboratorio en el cual se pueda investigar procesos de enseñanza y aprendizaje, falencias y fortalezas y el mejoramiento de las mismas, por medio de datos que surgen a partir del trabajo

educativo y que vuelven al quehacer docente fortalecidos desde la reflexión. Estos enfoques se tomaron desde una perspectiva humanista ya que se trabaja con población humana, cambiante, variable e imprecisa, pero igualmente susceptible al análisis, que precisamente permite que el trabajo en términos cualitativos tome fuerza y pueda sistematizarse para resolver y potenciar problemáticas y procesos que evidentemente requieren atención.

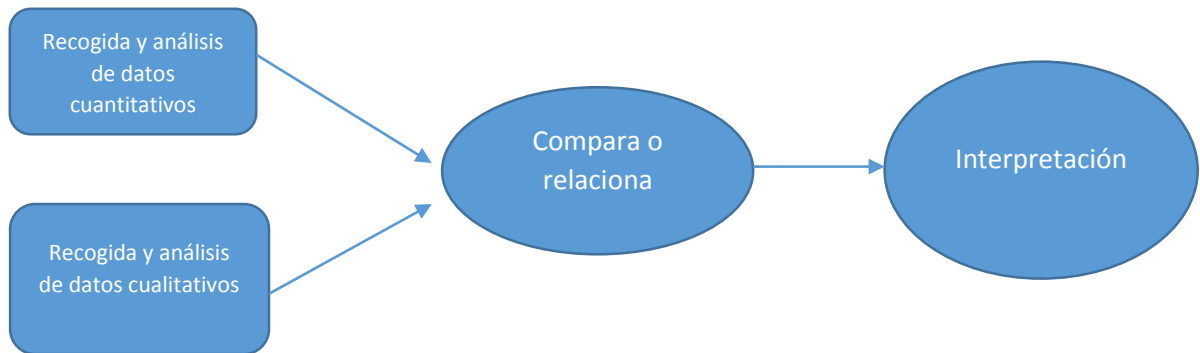
Para llevar a cabo la intervención, se generaron tres fases de acuerdo a los pasos propios de la investigación acción: planificación, implementación y evaluación, en las cuales se aplica y se analizan los resultados de dicha participación de la siguiente manera: observación de la población, reconocimiento e introducción a la literatura infantil (planificación): problemáticas y resolución de conflictos (historias, cuentos, fábulas); desarrollo de actividades potenciadoras con apertura de espacios de trabajo individual y en grupo: talleres, trabajos en grupo, presentaciones (implementación), por último, análisis y reflexión de actividades y toma de decisiones: asambleas (evaluación). Para llevar a cabo la intervención se tomaron en cuenta materiales, herramientas y tiempos de acuerdo, primero, a los logros particulares del grado 104 en la institución y segundo a los objetivos del presente trabajo.

3.2. Categorías de análisis y matriz categorial

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, y luego de analizar la información arrojada desde la observación del grupo, se definió la ruta para la implementación en el aula, la cual se expone en las siguientes categorías de análisis que permitieron evidenciar de una manera formal y sistemática los datos arrojados una vez implementada y ejecutada la intervención.

Para el análisis de datos se realizó una reducción, la cual permitió crear categorías identificando temas principales y subtemas que responderán a la pregunta de investigación. Estas categorías fueron evaluadas desde un análisis mixto, es decir cualitativamente y

cuantitativamente, usando la técnica de *diseño convergente paralelo* propuesta por Cresswell y Plano (2010), en donde se recolectan y analizan datos cuantitativos y datos cualitativos, después se compara o relaciona y finalmente se interpreta. De esta forma, controlando datos en un primer nivel, y posteriormente en un segundo nivel, por este motivo es importante tener en cuenta su ajuste y acomodación, ya que estas categorías serán susceptibles a cambio dependiendo de las necesidades y resultados del proceso.



(Cresswell y Plano, 2010).

“Este diseño implica que el investigador utilice al mismo tiempo técnicas cuantitativas y cualitativas durante la misma fase del proceso de investigación siendo la prioridad de los métodos la misma en ambas aproximaciones y manteniendo ambas separadas e independientes durante el análisis y finalmente combina los resultados durante una interpretación conjunta” (Cresswell y Plano, 2010).

A continuación, se presenta la matriz categorial, la cual consta de tres ejes, de los cuales se desprenden 7 categorías, que a su vez son divididas en subcategorías emergentes, para finalmente presentar los indicadores, que permiten la evaluación y medición de cada uno de los ejes mencionados. Estos ejes están sustentados en los siguientes postulados: Oralidad por los autores Francisco José Cantero, Daniel Cassany y los estándares básicos de competencias del lenguaje, literatura por los autores Valero y Fernández y Carlos Lomas, y por último técnicas o estrategias de interacción en el aula por los autores: Clarena Dagua, Mireya Cisneros y Célestin Freinet.

Ejes	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Oralidad	Motivo	Reposo lingüístico	-Indaga historias contadas a los padres o abuelos.
	Estadio semántico	Tema	-Prepara intervención de cuentos contados a los padres.
	Estadio funcional	Rema	-Escucha cuentos y fábulas.
	Estadio Pragmático (Estas características se	Discurso	-Interviene autónomamente respondiendo preguntas derivadas del texto.

	dan de una manera secuencial y simultánea)		
Literatura	Literatura infantil	Cuentos Fábulas Partes de la narración	Reconoce diferentes tipos de historias Diferencia fábula de cuento. Reconoce e integra en su discurso inicio, nudo y fin.
Estrategias de interacción en el aula	Individuales Grupales	Taller Exposición Presentación Asamblea	Trabaja individualmente en la resolución de actividades. Expone con su grupo una historia inventada. Presenta y recita una copla. Discute temas acerca del desarrollo de actividades y presentaciones suyas y de sus compañeras, Llega acuerdos y es consciente de la relevancia de su participación.

3.3 Hipótesis

Para el presente trabajo de investigación y con base en la pregunta problema se presenta la siguiente hipótesis: Las estrategias de interacción en el aula pueden incidir en el desarrollo

de la habilidad oral y ayudar a abrir espacios de comunicación en las niñas del curso 104 de la Institución Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.4 Población

La Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño está ubicada en la Av. Caracas No. 23-24 sur, de la ciudad de Bogotá, en la localidad Rafael Uribe Uribe, barrio San José. La localidad principalmente tiene actividades de comercio minorista como mini mercados, panaderías, papelerías y fruterías; es un punto de conexión entre el Distrito Capital y otras regiones importantes del país, además hasta hace pocos años fue la única vía de entrada y salida a los Llanos orientales y lugar de paso hacia la región del Sumapaz. En su pasado fue cuna de la industria del ladrillo y centro de acopio de personas migrantes producto de la violencia en los campos del país.

El colegio fue fundado a principios del siglo XX, cumpliendo cien años de trayectoria desde su fundación, con el objetivo de brindar una mejor educación a las niñas de la ciudad. Sus familias están estratificadas dentro de un rango de 1 a 3 (tomado de Gestión documental institucional).

El curso 104 de la jornada de la mañana fue asignado para la investigación, con un número de 39 estudiantes bajo la dirección de la profesora Luz Elida Sarmiento Hernández. La edad de la población oscila entre seis y siete años. Las niñas viven en diferentes tipos de familias diferenciadas así: familias compuestas por mujeres cabezas de hogar junto con la ayuda de los abuelos; familias de mamá, papá y hermanos; familias intermitentes, es decir, en las

cuales las niñas no tienen un lugar estable, sino que según contextos particulares deben transitar por varias viviendas, ya sea familiares o de amistades y, por último, familia constituidas por abuelos o tíos.

3.5. Técnicas e instrumentos

El primer instrumento por mencionar utilizado en el presente trabajo es la observación. Por medio de los diarios de campo se logró concluir la ruta más adecuada para intervenir el aula de acuerdo con el problema emergente, cuya naturaleza fue definida a partir de la problemática emergente. La entrevista fue la segunda técnica utilizada en este proyecto, procurando indagar para adquirir una visión más amplia de los participantes en el proceso, específicamente de la docente a cargo que particularmente dirige al curso durante el día y evidentemente las actividades, los diferentes temas y asignaturas. A partir de la entrevista se concluyó que la problemática estaba, sin duda, ligada a los pocos espacios de interacción que tienen las niñas en cuanto a participación, de la postura docente frente a los objetivos curriculares delimitados por los estándares y los lineamientos aterrizados en los logros académicos, y de cómo su relación se perfila de una manera lineal y jerárquica, siendo la orden y no el diálogo la premisa de cada encuentro. La tercera herramienta, o prueba diagnóstica, fue un ejercicio participativo enmarcado en la observación igualmente, que consistía en compartir una taza llena de dulces los cuales fueron dejados en el centro del círculo que las niñas conformaban; al dejarlas solas, se evidenció la falta de diálogo, la inexistencia del respeto a la voz del otro y la nulidad de liderazgo para atender objetivos comunes, este ejercicio procuraba el análisis de la toma de decisiones por parte de las niñas y sus respectivos acuerdos, la inclusión de la voz de los participantes y la resolución de conflictos atravesados por el diálogo. Permitiendo este ejercicio afianzar la idea de que no

existen espacios de diálogo, en donde la niña puede desarrollarse como un sujeto parlante, donde su voz sea reconocida como valiosa y donde la mediación y la comunicación son nulos o inexistentes.

Se definió entonces, a partir de los datos arrojados por los instrumentos, intervenir desde tres momentos. En el primero se introduce a las niñas en el campo literario y se hace la apertura de espacios comunicativos, comenzando desde el mismo cambio de actitud hacia ellas, el uso de un tono de voz moderado y el uso de textos narrativos como cuentos, fábulas y coplas, que propician el encuentro y abren el camino al diálogo al encontrar en ellos elementos dialógicos y comunicativos. En un segundo momento, y a partir de inclusión de textos de literatura infantil, se proponen actividades vinculadas con las estrategias de interacción oral en el aula tales como el taller, la narración oral, la exposición oral, la presentación de trabajos y la asamblea, esta última como integradora de la última fase, permitiendo evidenciar la autonomía y participación de las niñas en tanto a fines comunes y dinámicas particulares en el aula a partir de sus experiencias propias.

4. CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Descripción de la propuesta

Esta propuesta titulada: *“Cuando mi voz se escucha”*, *estrategias de interacción en el aula para desarrollar la habilidad oral* tuvo por objetivo potenciar la habilidad oral de las niñas del curso 104 de la jornada mañana del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, por medio de la apertura de espacios de diálogo en el aula a través de la literatura, siendo este el canal por el cual las estudiantes podían descubrir la polifonía en el discurso de los personajes: “el

héroe [...] rompe el plano monológico de la novela y provoca una respuesta inmediata, como si el héroe no fuese objeto del discurso del autor sino el potador autónomo de su propia palabra” (Bajtín, 1986, p. 15). Para evidenciar el posterior análisis y la intervención de las niñas, se incluyeron en la propuesta las estrategias de interacción en el aula definiendo las más aptas para el desarrollo y verificación de la intervención, estas fueron el taller, la presentación, la exposición y finalmente la asamblea, herramientas con las cuales se hace evidente y se pueden analizar las intervenciones de las estudiantes, la autonomía de cada intervención y el tiempo de ejecución.

El presente trabajo de se encuentra dividido en tres fases: la primera con la intención de posicionar la literatura como canal y puente de interacción entre las estudiantes y el profesor, facilitando el diálogo y creando un espacio de comunicación apto para potenciar la habilidad oral. Por medio de la narración de cuentos, fábulas, coplas, esto se llevó a cabo en un tiempo estipulado de dos meses a partir del 30 de marzo del 2017 hasta el 11 de mayo del 2017. Se buscaba la apertura de un espacio intencionado que permitiera el desarrollo de la palabra libre y que posibilitara la creación de un sujeto parlante, del cual se había evidenciado su carencia (ver anexo 2), y reconocer un espacio distinto potenciado por medio de estrategias literarias.

La segunda fase permite integrar en el aula estrategias de interacción oral las cuales evidencian la fuerza de este tipo de mecanismos en la construcción de espacios de comunicación, teniendo como puente la literatura, trabajada ya desde el comienzo de la propuesta. Para tal fin se les da a las niñas la autonomía y la responsabilidad de hacerse cargo

de tareas individuales y en grupo para fomentar el diálogo y la resolución de posibles inconvenientes que emergen de una tarea colectiva y el logro de objetivos comunes.

La tercera fase consta de actividades similares a las anteriores, pero ahora con la inclusión de una herramienta particular que permite el desarrollo de la voz propia y la participación de las niñas a nivel de la clase con sus pares y profesores, esta es la asamblea, implementada a partir de las últimas intervenciones.

4.2. Ejecución de la propuesta de intervención pedagógica

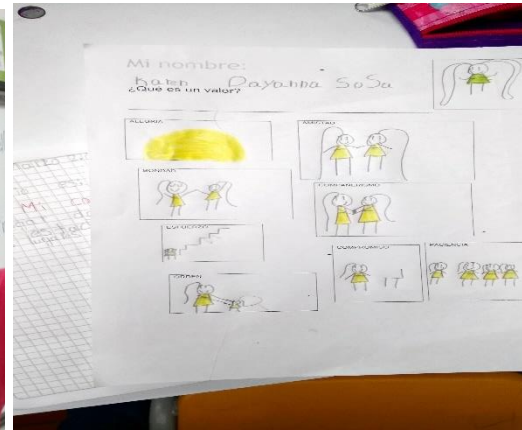
En lo que respecta a la ejecución de la propuesta, el siguiente apartado habla acerca del desarrollo de las actividades y la pertinencia de la propuesta de intervención pedagógica a través de su diseño, además hace énfasis en los aspectos más relevantes en cuanto a su implementación, la cual permite visualizar el cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos.

4.2.1. Primera fase

La primera fase que lleva como título *Abriendo espacios de comunicación* y desarrollada a partir de la necesidad de intervenir el aula de acuerdo con el problema emergente, requirió transformar el espacio y hacerlo apto para que la comunicación se llevara a cabo, se desarrollara y surgiera de manera natural.

La primera fase tuvo por intención introducir la literatura como puente entre la niña, el profesor y el espacio, como un juego de lego que necesita ser construido a partir de experiencias, en este caso literarias, que le permitan una fluidez y desempeño natural y eficaz, además de disfrutable, permitiendo reivindicar la voz de las niñas por su valor y su importancia, y de esta manera disponer el aula para que la participación de la niña estuviera

influenciada por otro tipo de dinámicas; esto es, un interlocutor diferente, un espacio amable, donde su palabra es respetada y valorada. Las intervenciones se empiezan a controlar a partir de espacios y momentos de pausa e intercambio y donde el reconocimiento del otro es parte fundamental de la dinámica de la comunicación. Para esta etapa el primer paso fue establecer el problema derivado de la observación del curso, el análisis de las dinámicas de comunicación dentro del aula y las características del curso, para definir la posterior intervención. Luego, a partir de la prueba diagnóstica se planeó la implementación y ejecución en esta etapa de estrategias para el desarrollo de la habilidad oral, disponiendo el salón de clase diferente a lo habitual, para generarle a la niña experiencias significativas tales como la aparición de un personaje ficticio, un títere llamado Merceditas, el cual, a partir de una historia, explicaba la importancia de los valores tanto en la escuela como en el colegio, promoviendo actividades lúdicas valiéndose de la literatura. En esta primera etapa se buscó familiarizar a la estudiante con el mundo literario a partir de narraciones dialógicas, es decir, aquella en las que se pudiera evidenciar la voz de diferentes personajes. Esta fase comprendió alrededor de dos meses para su ejecución y constó de un periodo de observación de tres sesiones cada una de 120 minutos y seis actividades con sus respectivos talleres así: primero, la intervención de un títere llamado “Merceditas”, por medio del cual se realizó una presentación ante las niñas de cuáles eran los valores que las estudiantes reconocían como más importantes en la escuela y en la casa, permitiendo la interacción y el análisis de experiencias previas. Posteriormente, se les pidió a las estudiantes que representaran en una hoja de trabajo los valores más importantes reconocidos por ellas.



La segunda actividad consistió en el dictado de un párrafo de la vida de un gato llamado “Bigotes”, actividad que permitió reconocer el estado inicial de participación de las estudiantes en temas como rutinas y temas cercanos como el de los animales domésticos, arrojando una alta participación y evidenciando la relación que las niñas pueden establecer con imágenes y una historia.



La tercera actividad se centró en la narración en voz alta del cuento breve “¿Por qué el murciélago no tiene amigos?”, del autor Leanne Guenther, basado en una fábula de Esopo, que permitió a las estudiantes tener contacto y reconocer narraciones dialógicas, mediante la participación de varios animales con opiniones diferentes y finalizando con la resolución de un conflicto. Al terminar la presentación se abrió un espacio de participación para recoger opiniones y reflexiones sobre el cuento. Las intervenciones no tuvieron una duración prolongada, pero los comentarios fueron efectivos en cuanto a contexto y valores; por ejemplo:

¿Por qué el murciélago no sentía que encajaba en el grupo de los mamíferos?

Respuesta de una participante: *Porque tiene alas.*

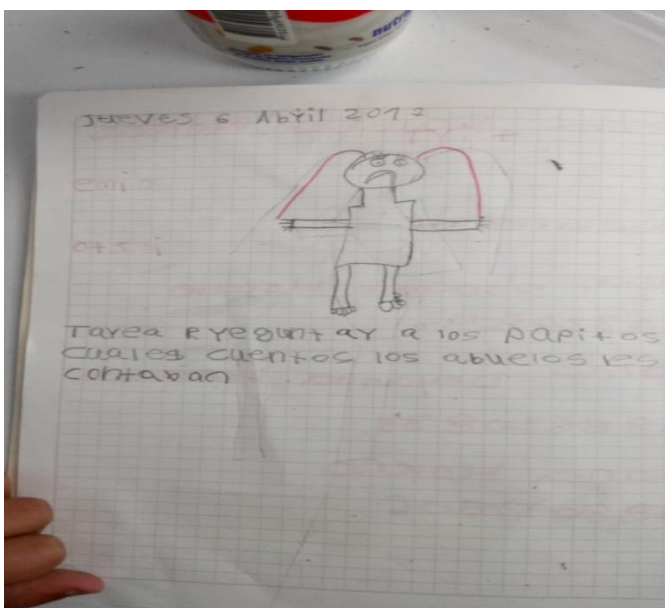
¿Por qué el murciélago no encajaba en el grupo de las aves?

Respuesta de una participante: *porque no tiene pico*

Esta actividad evidenciada en el anterior ejemplo proponía la amplitud de temas que habitualmente se discuten en el aula, potenciando la capacidad de análisis, y de cómo cada participante podía resolver el conflicto o problema promovido por la lectura. Aquí se

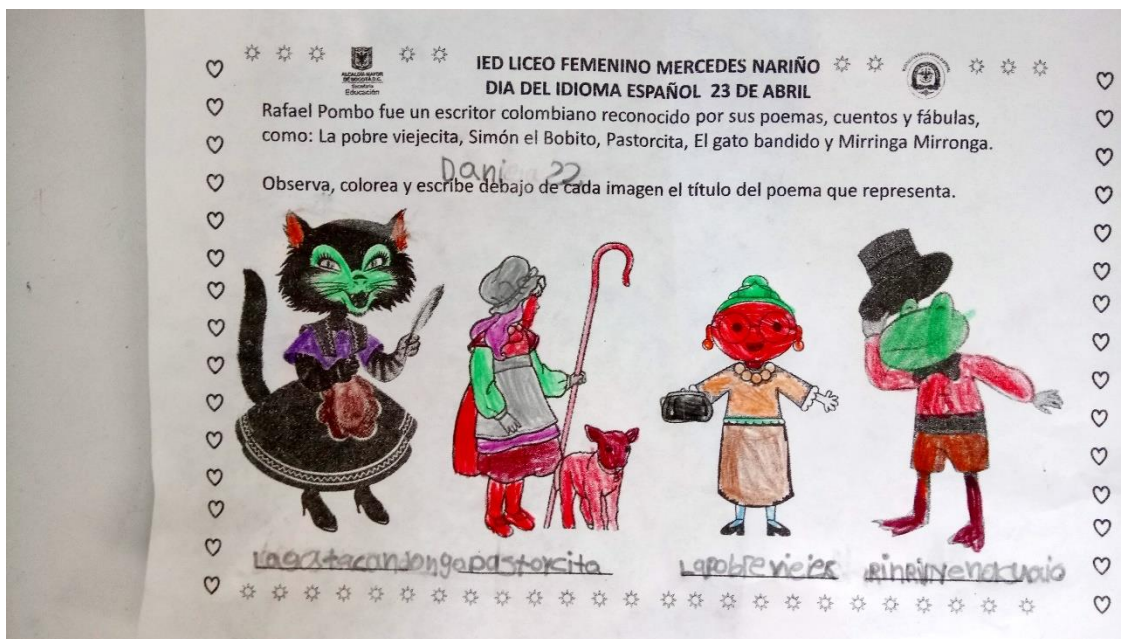
evidenció que la pluralidad de temas permite que la estudiante amplíe su repertorio de intervención.

La cuarta actividad surgió de una tarea la cual recogió información acerca de la tradición oral de las niñas y sus experiencias previas determinadas por su núcleo familiar; es decir, historias que a los padres les contaban desde pequeños. Con esta actividad se evidenció la participación de las niñas en un tema de amplio dominio e interés como son en su mayoría los cuentos de princesas, duplicando o triplicando el tiempo de intervención de cada estudiante al considerar el tema interesante. Se pudo comprobar la característica de “egocentrismo” planteada por Piaget en la etapa en la que se encuentran las niñas al tener en cuenta que al hablar de intereses particulares les gusta ser el centro de atención y ser escuchadas, no tanto como escuchar.

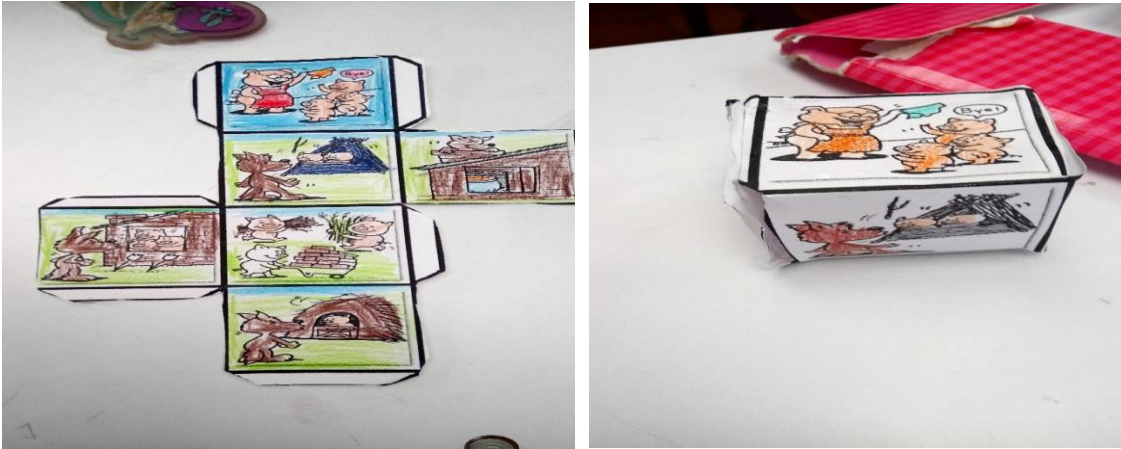


La quinta actividad fue promovida por el colegio al celebrar el día del idioma y hacer a las niñas partícipes por medio del reconocimiento de las fábulas más importantes de Rafael Pombo, plasmadas en una hoja de trabajo. Actividad que permitió corroborar la participación

de la institución en temas literarios y el reconocimiento de las niñas de la tradición escrita y oral a nivel nacional y de estándares de lengua, que promueven el reconocimiento de autores y sus historias más representativas para acceder a un repertorio de textos literarios.



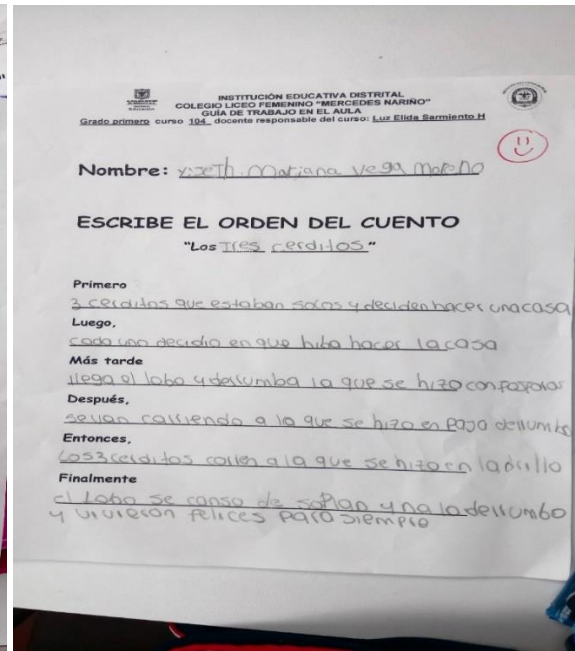
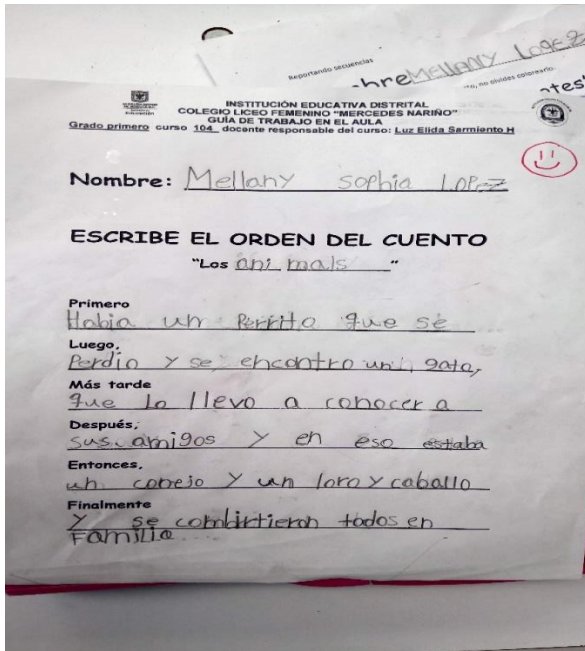
La sexta actividad tuvo como objetivo la introducción de las niñas al reconocimiento de secuencias en una historia o cuento. Se utilizó una historia de fácil recordación como “Los tres cerditos”, con la que se pretendía la división de la historia en escenas, representadas posteriormente en varios cuadros, incorporando la lúdica como parte fundamental de la apertura de espacios de comunicación, además atendiendo al plan de estudios y los estándares básicos de la lengua los cuales determinan el reconocimiento de secuencias por parte de las estudiantes de grado primero. Esta fase finaliza con la lectura y socialización de las historias que les contaban a los padres de las estudiantes para complementar y evaluar el indicador de reposo lingüístico, con los cuales la población indaga, investiga e involucra su contexto ayudados de su familia.



4.2.2. Segunda fase

La segunda fase llevó por título *Contando el cuento* y tuvo por objetivo motivar a las estudiantes hacia el diálogo y la reflexión de historias leídas en voz alta, las cuales fueron complementadas con un trabajo individual y de equipo, continuando con la literatura como puente de interacción entre los diferentes participantes de las actividades. Esta fase se desarrolló en un tiempo aproximado de dos meses, incluyendo la narración de historias y la presentación de las mismas en público por parte de las niñas de la siguiente manera:

La primera actividad fue introducida con la explicación de las partes del cuento, atendiendo al plan de estudios que para el grado primero la institución apunta; es decir, el reconocimiento por parte de las estudiantes del inicio, nudo y fin que las historias poseen dentro de su estructura. Posteriormente se explicó la función y uso de los adverbios de secuencia de la narración de historias, esto permitió darles a las estudiantes herramientas léxicas y de forma para la construcción y anclaje de historias. La actividad posterior a la explicación consistió en la creación de una historia utilizando los adverbios de secuencia ya vistos.



Al finalizar la actividad, las niñas fueron capaces de narrar eventos cotidianos de sus vidas utilizando los adverbios de secuencia para mostrar un orden cronológico dentro de la historia. Se evidencia que dividiendo la historia en partes la memoria de las niñas es activada fácilmente y su recordación es más amplia en términos de detalles.

La segunda actividad de la segunda fase consistió en un ciclo de lecturas compuestas por cuatro textos, el cual tenía como objetivo continuar con la inmersión y la exposición de las estudiantes a textos correspondientes a literatura infantil y cómo a través de ellos se generara o no la participación de las estudiantes en el posterior análisis y reflexión de cada texto, cumpliendo con el objetivo general que es potenciar la habilidad oral y la apertura de espacios comunicativos y de diálogo.

El primer libro que se abordó llevaba por título *Dos pajaritos*, del autor Diego Sánchez, y pertenece a la colección "Leer es mi cuento", campaña promovida por el gobierno de Colombia para abordar el tema de la literatura en niños de educación inicial. Este cuento está

compuesto solo de imágenes, característica que se aprovechó para darles la oportunidad a las niñas de crear situaciones a partir de imágenes, y finalmente la resolución de conflictos tomando en cuenta valores ya estudiados en sesiones anteriores. En esta actividad se evidenció la capacidad creativa de las estudiantes a partir de historias no escritas y de la comprensión de situaciones problemáticas y sus posibles soluciones.

El segundo texto abordado fue *¡Vaya apetito tiene el zorrillo!*, de la autora Claudia Rueda, igualmente de la colección ya citada, de la campaña “De cero a siempre”, del Ministerio de Educación, lectura clasificada en un rango de edades de cuatro a seis años. Esta historia fue seleccionada por su riqueza de imágenes al pertenecer a la clasificación de libro álbum, y con una historia más larga que la anterior, llevando a las estudiantes a hacer un mayor esfuerzo en la retención de contenido y reforzando espacios de diálogo a través de situaciones simuladas. En esta actividad se evidenció el interés de las estudiantes por historias narradas a través de dibujos y, como es evidente, una mayor participación, siendo esta proporcional a la cantidad de detalles que pueden recordar anclando la historia con sus imágenes.

El tercer libro llamado *Guillermo Jorge Manuel José*, del autor Mem Fox, es una historia que tiene como protagonista a un niño que ayuda a una anciana a recordar sus memorias por medio de objetos que recoge con la ayuda de otros ancianos definiendo al final el significado de memoria. Este texto fue escogido por tener como características la inclusión de un personaje similar al de las niñas el cual demuestra valores humanos y permite reconocer las necesidades del otro como propias, ayudándoles a las estudiantes a conectar historias con experiencias de vida propia, además de identificar valores como el reconocimiento de la tradición oral por parte de los abuelos, la ayuda y solidaridad entre seres humanos. Las niñas en esta actividad se mostraron conectadas con la historia y pudieron definir qué es memoria

en sus propias palabras. En esta fase se puede apreciar el indicador de estadio semántico o tema, en la que la estudiante presenta su historia con información que no sabía anteriormente, promoviendo la participación.

La siguiente y última historia, *Naturalmente*, del autor Guillermo López Acevedo, se escogió por la duración de la historia, además de la división por capítulos, y por su personaje principal, un niño travieso que a partir de varias experiencias logra aprender una lección de vida. Esta actividad tomó aproximadamente cinco sesiones de clase de sesenta minutos cada una, incluyendo en este punto la asamblea como mecanismo de participación, dando la entrada a la tercera y última fase.

4.2.3. Tercera fase

En la tercera y última fase, que llevó el nombre de *Vamos a participar*, el objetivo fue ampliar espacios de participación, exponiendo a las estudiantes a temas en común como el análisis de los textos leídos o preguntas de su cotidianidad como “¿Quién faltó hoy?”, esto con el fin de resignificar los espacios de diálogo y permitirles una participación autónoma dentro del acto comunicativo, en las cuales las niñas escogían un moderador y un controlador de tiempo, haciendo conciencia de la regulación de las intervenciones. A partir de esta tercera fase se logró evidenciar la participación de las niñas, el interés por llevar a cabo las actividades y la autonomía en términos de oralidad.

Posteriormente a esta lectura se les pidió a las estudiantes realizar unas paletas de petición de la palabra y silencio para moderar las intervenciones por ellas mismas. Reforzando

visualmente la noción de tiempo y autorregulación en cada intervención, evidenciando al final de esta fase la capacidad de producción oral y la creación emergente de un sujeto parlante mucho más autónomo que en sus condiciones iniciales, es decir, discute los temas, llega a acuerdos y es consciente del valor de su participación y la de sus compañeras. Para esta fase se hacen evidentes los indicadores de estadio pragmático y el componente literario al dialogar a partir de una serie de textos, exponer, reconocer partes de la narración, usarlas y discutir las en la asamblea.

4.2.4. Cronograma

FASES	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
1	X	X	X								
2				X	X	RECESO	X				
3								X	X	X	X

5. CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Diagnóstico

El análisis del presente trabajo se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo y cuantitativo bajo una técnica mixta, tal y como se mencionó en el capítulo III correspondiente al diseño metodológico, haciendo uso de la reducción como técnica de análisis; esto quiere decir que partir de las categorías principales y subcategorías, en un primer nivel, que responden a los objetivos de la presente investigación y las categorías emergentes que surjan a partir del análisis de los datos en un segundo nivel, son analizadas y comparadas para la obtención de dos momentos en el análisis de resultados: un momento inicial y un momento final. Por este motivo es importante tener en cuenta su ajuste y acomodación, ya que estas categorías serán susceptibles de cambio dependiendo de las necesidades y resultados del proceso. Una vez recogida la información y re-categorizada, se hace el análisis por medio de la comparación de las categorías iniciales y las categorías emergentes, para así evidenciar los resultados obtenidos. Así que, para el análisis de datos se tomó en cuanto la rejilla inicial diagnóstica, además datos cuantitativos como los arrojados por el taller por medio de gráficas y la exposición por medio de una segunda rejilla, además, el análisis de la participación de las estudiantes en las actividades y las actas generadas como evidencia de la ejecución de la asamblea.

La ruta para el análisis de datos está determinada de la siguiente manera y corresponde directamente a las fases desarrolladas y explicadas previamente:

Esta etapa inicia con un momento de observación para identificar el problema y definir la ruta adecuada de intervención por parte del investigador; en este periodo de tiempo es

importante resaltar que el objetivo primordial era la captación y visualización de la mayoría de características del curso y la población para la obtención de datos significativos. Lo cual generó la pregunta problema y ayudó a establecer los objetivos del presente trabajo de investigación mencionados anteriormente. La observación arrojó evidentemente según los diarios de campo (ver anexos), que las estudiantes tenían una intervención muy limitada en las actividades, el tiempo de intervención era muy corto y que, en términos de contenido, este no era contundente ya que se alejaba de los objetivos propuestos en la prueba. Además, que las actividades para la enseñanza de la lengua en términos de estándares y plan de estudios eran muy planas y sin sustento lúdico, característica sugerida para esta etapa de las estudiantes por los estándares básicos de competencias del lenguaje, perdiendo el interés de las niñas y buscando una participación más activa. Finalmente, la falta del componente literario exigido por los estándares y el currículo de la institución. Esta etapa fue determinada por dos categorías usadas para definir la oralidad en las niñas en dos momentos; una etapa inicial de *oralidad autogestionada* y una final de *oralidad plurigestionada*, siendo la primera una etapa en la que basada en situaciones comunicativas singulares, responde al comportamiento de las niñas en un momento inicial, y procurando llegar a la segunda etapa en cuanto a situaciones comunicativas plurales que incluyen el diálogo entre dos o más interlocutores, situación ideal esperada para el final de la intervención. Estos términos fueron tomados de Cassany (1998). La primera categoría fue identificada gracias a la prueba diagnóstica, la cual arrojó los siguientes datos: La intervención de las niñas no es de naturaleza dialógica en su primera instancia, no hay organización de ideas para enfrentar contextos, no se produce el diálogo entre pares, solo respuesta motivada de sí o no. Posterior al ejercicio no hay reflexión de lo sucedido y no se genera controversia. La segunda categoría es la que se esperaba obtener al intervenir el curso.

A partir de la prueba diagnóstica se generaron los datos discriminados en la siguiente tabla:

ITEM PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL	COMPRENSIÓN	COMPRENSIÓN
	LINEAL	GLOBAL
Vocabulario adecuado para expresar mis ideas según contexto	75%	25%
Expreso de forma clara mis ideas y sentimientos	90%	10%
Utilizo matices efectivos de voz para alcanzar mis propósitos	75%	25%
Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos	95%	5%
Describo en forma detallada	98%	2%
Describo eventos en forma secuencial	70%	30%
Enlazo acciones	60%	40%
Expongo y defiendo mis ideas	90%	10%

En la anterior rubrica de análisis, se buscó definir la presencia de habilidades comunicativas usando las categorías propuestas por los estándares básicos de producción textual para la lengua contrastándolas con las características de la oralidad propuestas por Cantero (1998), para entender la condición inicial de las estudiantes, los porcentajes fueron tomados contando el número de estudiantes que participaron en la actividad y sus respectivas respuestas. La

etapa de comprensión lineal abarca rasgos como responder a preguntas concretas; no se fija en el uso de las palabras adecuadas, sino que el sentido del enunciado no es interactivo. En la etapa de comprensión global la niña se centra en la intención comunicativa y la adecuación al contexto, es decir, enfrentarse a una actividad de simulación genuina de la lengua oral (ver anexo 1).

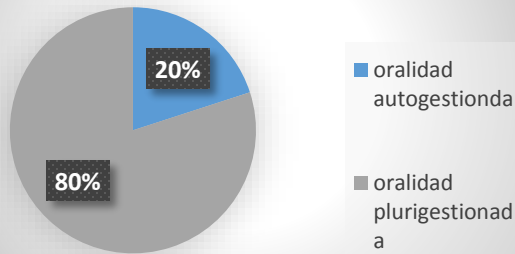
A partir del análisis de la tabla anterior, se pudo evidenciar desde la prueba diagnóstica que el mayor porcentaje de la población se encontró enmarcado en una etapa de oralidad lineal, que quiere decir que en términos de su intervención y ajuste al acto comunicativo, su tiempo de participación es muy corto, no hay diálogo, no hay reflexión ni ajuste, el vocabulario es restringido, el enlace de secuencias según la actividad está casi en el promedio y en la exposición y defensa de ideas y sentimientos casi la totalidad de la población prefiere o guardar silencio o intervenir lo menos posible. Identificadas las falencias se procedió a generar un plan de acción, que en la primera fase constaría de una etapa de asimilación y reconocimiento de cuentos y fábulas como puente entre mundos posibles generadores de potenciales situaciones comunicativas. En la segunda fase se desarrolló una serie de talleres acorde a la implementación de estrategias de interacción en el aula, siendo esta la primera intervención metodológica para propiciar los espacios de diálogo necesarios para potenciar la habilidad oral, usando el cuento y la fábula como mediadores entre la herramienta y el objetivo. Los talleres como estrategia dieron cuenta de la capacidad de recepción y retención de información para hacer uso de la participación posteriormente teniendo elementos en común de diálogo, logrando escuchar la voz de las estudiantes y apuntando a incrementar una oralidad de comprensión global y plurigestionada. El segundo paso que se generó a partir de los talleres apuntaba a la participación dentro de la socialización del producto creado en

el taller o partir de la lectura de cuentos y fábulas, tales como presentaciones frente al curso. Se evidenció que cuando la niña es expuesta al grupo, en primera instancia muestra inseguridad, pero este factor es reducido al conocer el tema y cuando dicha información es un elemento cercano y manejable, como un proyecto hecho por ellas mismas. Frente a la presentación de una cartelera, que representaba gráficamente la narración de una historia, se evidenció en seis grupos compuestos por alrededor de seis estudiantes, que al momento de explicar el proyecto, existe un liderazgo ejercido por alguna de ellas, pero que inicia la cadena de intervenciones (transición de etapa egocéntrica a socialización, Piaget, 1991) buscando apoyo en situaciones de pena u olvido, ampliando el proceso comunicativo de singular a global, interviniendo el diálogo con sus pares, discutiendo características individuales del proyecto y llegando a conclusiones grupales. Cabe apuntar que en la mayoría de los grupos de trabajo persistió el mutismo de al menos una estudiante debido a varios factores perceptibles en el momento, tales como discusiones previas de liderazgo, actividades sin completar, pena, entre otras.

5.2. Taller

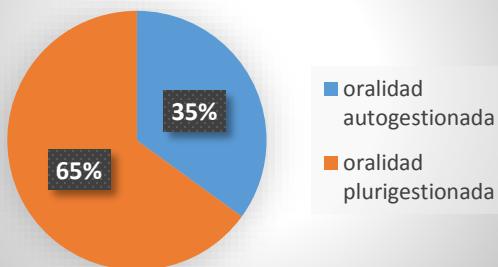
Para verificar la efectividad o no de la estrategia de interacción *taller*, se implementó una serie de cinco de ellos, los cuales pretendían brindarle a la estudiante el andamiaje necesario al trabajar con temas comunes incluyendo al cuento y la fábula como puentes de interacción entre la apertura del espacio comunicativo y el desarrollo de la actividad. A continuación, se muestra la gráfica de los talleres y la etapa de oralidad presente en cada actividad.

taller 1: Merceditas



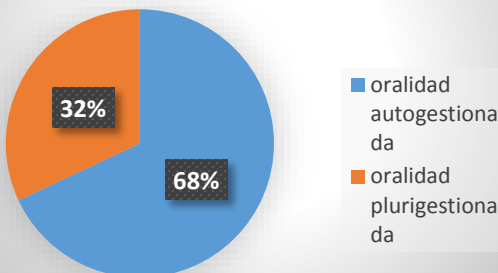
Las niñas al ser expuestas a elementos externos lúdicos como la inclusión de títeres, se disponen de una manera inmediata a la participación y al diálogo espontáneo comprobando que el elemento lúdico para esta etapa es fundamental en términos de motivación y apertura de espacios comunicativos. En la gráfica podemos evidenciar que la participación en esta actividad dentro de la categoría de plurigestión o diálogo es mayor que la autogestionada a pesar de ser la primera intervención.

taller 2: ¿Por qué el murciélago no tiene amigos?

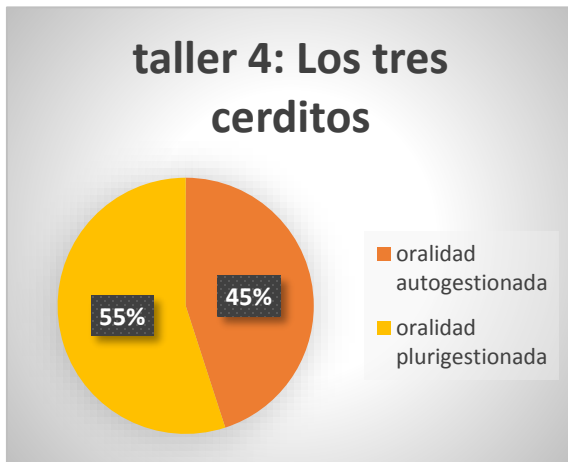


En el segundo taller, a partir de la lectura de una fábula, en donde existía una controversia, las niñas respondieron de una manera plurigestionada en su mayoría al encontrar un tema común y dentro de sus preferencias como son los animales, con el cual tienen un dominio evidente reflejado en la forma de participación.

taller 3: Mi gato bigotes



El tercer taller incluyó además de un tema de preferencia para las niñas, una secuencia de acciones lógicas dadas por el análisis de rutinas, en este caso de un animal doméstico. El taller permitió evidenciar la inclinación a una participación plurigestionada al permitir a las estudiantes una conexión directa con el tema y al reconocer rutinas para generar secuencias narrativas.



El cuarto taller incluyó un elemento de la narrativa popular para niños, el reconocido cuento de los tres cerditos, actividad que desplegaba además un complemento de manualidades que la hizo llamativa. En términos de lengua oral, la participación se hace tanto autogestionada como plurigestionada, debido a que en este tipo de historias el diálogo no es prioridad y las niñas en este caso se limitan a narrar la historia previamente conocida.



El taller 5, continuando con el estudio de secuencias y reconocimiento de las partes de un cuento, se generó a partir de la creación libre de una historia siguiendo los parámetros de los adverbios de secuencia. En este taller se evidencia una alta participación plurigestionada al contener un factor importante que en este caso es la libertad de creación y creatividad. En el momento de la explicación del cuento la estructura plurigestionada alcanzó un mayor porcentaje.

Al analizar el taller como herramienta socializadora, se comprueba su función formativa y didáctica (Loya, 2005) dentro del objetivo de analizar e identificar las estrategias pertinentes para potenciar la habilidad oral y que contribuya a la apertura de espacios de diálogo. Al estudiar la serie de talleres, las gráficas muestran que el porcentaje de participación en una fase plurigestionada por parte de las niñas se mantiene por encima de la media del curso en todas las intervenciones. Esto indica que la herramienta muestra efectividad en cuanto al objetivo propuesto al permitir ampliar los tiempos de discusión, el reconocimiento del diálogo, la polifonía en las intervenciones y la autonomía.

5.3. La exposición

La siguiente herramienta utilizada fue la *exposición*, estrategia que conecta la secuencia de actividades para potenciar la oralidad en las niñas. Con ella se buscaba que a través de la preparación de una historia se presentara en público el resultado final. La naturaleza de la actividad era el diálogo en grupo y la regulación de turnos de participación, además, acuerdos de intervención y creatividad. Esta actividad permitió identificar y evaluar los siguientes aspectos: La distribución de tareas, la seguridad y el manejo de voz, el registro, la fluidez y la adecuación al contexto, entre otras categorías enmarcadas en la lengua oral.

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL (EXPOSICIÓN)	LOGRADO	NO LOGRADO
PLANIFICAR EL DISCURSO	X	
CONDUCIR EL DISCURSO	X	
NEGOCIAR SIGNIFICADO		X
PRODUCIR TEXTO		X
ASPECTOS NO VERBALES	X	

Para la exposición se tomó la nomenclatura propuesta por Cassany et. ál. (1998, p. 148), que habla acerca de las micro habilidades para trabajar en clase la producción oral. Tomando en cuenta estas características, en la anterior gráfica se analizó si en términos de porcentajes el grupo alcanzó en más del 50 % a hacer evidente cada habilidad en el ejercicio, arrojando los siguientes resultados: Al *planificar el discurso*, analizar, anticipar y preparar el tema. Las

niñas estuvieron motivadas durante todo el ejercicio al prepararse para realizar la exposición, dialogando y haciendo evidente la intención oral, sin embargo, en más del 80 % de los grupos hubo al menos un integrante que se rehusó a participar por diferentes motivos: peleas, diferencias en temas y tareas, finalmente en liderazgo. *Conducir el discurso*: conducir el tema y la interacción, característica evidente en el momento de la participación, representado por un 70 % de las niñas. *Negociar significado*: adaptar el texto, evaluar comprensión del interlocutor. En este punto las niñas no poseen todavía la capacidad desarrollada de retroalimentarse durante el discurso sin tener en cuenta si el mensaje es claro y pertinente. *Producir texto*: compensar, facilitar y corregir. Dentro del ejercicio no hubo evidencia de esta habilidad, ya que en ningún momento de la actividad se hizo evidente la corrección. *Aspectos no verbales*: control de la voz, mirada, proxémica y kinésica adecuadas. Las niñas en su etapa de desarrollo: transición de lo preoperacional a lo socializado (Piaget, 1991), poseen gran control en los aspectos no verbales haciéndolos evidentes en términos de duda, pena, control de la situación, liderazgo, timidez, entre otras, siendo evidente el manejo de esta habilidad en el ejercicio. En conclusión, para esta estrategia, se logra identificar según lo anterior la presencia de una inicial disposición al trabajo oral, logrando posicionar al ejercicio como pertinente al motivar a las estudiantes al uso y control de la habilidad oral y permitiéndole al docente el monitoreo de dichas micro habilidades.

5.4. La asamblea

Finalmente, y según la matriz categorial, la última estrategia propuesta y analizada fue la asamblea, definida como “la reunión de un grupo de personas para un fin”, en el libro *Estrategias de interacción oral en el aula*, implementada en la etapa final de la intervención, como potenciadora de procesos comunicativos y de diálogo entre el grupo de estudiantes y

como cierre de la propuesta. Su intención fue generar una rutina que implicara la acción participativa de las estudiantes, propiciando el diálogo, el respeto por la palabra del otro, la regulación de turnos y la representación de roles. Para este ejercicio se les pidió a las estudiantes realizar una señal de petición de palabra (ver anexo) y junto con la lectura en voz alta de un cuento de diez capítulos, se enfatizó en la participación por parte de las niñas, buscando la autonomía y el conocimiento de la herramienta para la toma de decisiones grupales, característica que no existía al inicio de la observación, regulación de tiempos de intervención y turnos de palabra, no trabajados anteriormente, diálogo y resolución de conflictos. Para esta actividad, las niñas evidenciaron a partir del ejercicio de la asamblea la elaboración de las respectivas actas (ver anexo), en las cuales no solo se trabajaba la oralidad, sino que implícitamente también se incluían habilidades como la escrita, al generarse el texto y la evidencia de la respectiva asamblea. Cada niña, entonces, se familiarizó con la dinámica y estuvo dispuesta a integrarse y a participar de forma activa, siendo el texto oral la característica emergente. Para esta estrategia el análisis generó los siguientes datos: la apertura del espacio comunicativo por parte de la estrategia *asamblea*, permitió que las categorías mencionadas anteriormente aumentaran y se pudiera evidenciar un dominio del tiempo-espacio por parte de la estudiante. Esta estrategia entonces se enmarca en una categoría de comprensión global la cual permite a la estudiante generar a partir del diálogo réplicas, soluciones, reflexionar a partir de la simulación de situaciones y hacerse consciente de la importancia y relevancia de su voz. En esta estrategia el 92 % de la población participó activamente, generando un discurso autónomo en cada intervención y réplicas genuinas por parte de sus compañeras, pidiendo la palabra y respetando turnos.

Tomando en cuenta el anterior análisis, a continuación, se exponen las conclusiones.

Es importante resaltar que el análisis de los datos obtenidos de la presente monografía muestra la importancia del conocimiento, la planificación, la implementación y la reflexión de las características del texto oral, al considerarse independiente del texto escrito. El trabajo sistemático implica una rigurosidad que permite medir y clasificar el porcentaje de efectividad de las estrategias especialmente de la asamblea en cada uno de los objetivos junto con los indicadores propuestos. De lo cual podemos decir que la efectividad registrada responde favorablemente a la intención de la presente monografía y permite afirmar que dichas estrategias son pertinentes para su aplicación en grado primero y en el desarrollo de habilidades orales.

De acuerdo con el ejercicio de análisis se presenta a continuación el balance del proceso en función de las categorías iniciales provistas por las rejillas presentadas en este capítulo y las categorías emergentes como resultado del trabajo con las estudiantes.

En la categoría **producción textual oral**; *comprensión lineal vs comprensión global*, se evidenció en las sesiones un incremento en el porcentaje de participación y comprensión en la forma en que las estudiantes asumían su proceso de intervención. Aumentó sustancialmente la comprensión global; esto quiere decir que al exponer sus ideas y generar sus opiniones, estas presentaron mayor contundencia, el tiempo fue mejorado y pudieron enlazar narraciones y defender ideas en un nivel argumentativo como se vio reflejado en las asambleas propuestas y dirigidas por las estudiantes. La categoría emergente fue a **plurigestión** como resultado en los ítems: vocabulario adecuado, Expresión clara de ideas, conocimiento de aspectos morfosintácticos y exposición y defensa de ideas.

En la categoría **micro habilidades de la expresión oral**; se logró que la deficiencia en los indicadores *negociar significado* y *producir texto oral* llegaran a un nivel de logrado, al

refutar y complementar las opiniones de sus compañeras en un nivel dialógico, reconociendo varias voces y finalmente produciendo sus propios textos orales respetando secuencias, turnos de palabra y partes de la narración de sus propias historias (inicio, nudo y fin). De esta manera se evidenció que las estrategias de interacción permitieron el incremento y el logro de categorías en un bajo de nivel, comprobando la importancia de su aplicación, seguimiento y análisis.

De esta forma, se puede comprobar la importancia de las estrategias de interacción en el aula en el desarrollo de la capacidad lingüística en las estudiantes del grado 104, al permitirles y ayudarles a desarrollar habilidades comunicativas en la creación del texto oral, a incrementar su vocabulario, a ser capaz de expresar ideas y sentimientos, a reconocer aspectos morfosintácticos como el uso de adverbios en una narración, a describir y enlazar eventos, entre otros, logrando una comunicación dialógica, global y plurigestionada.

6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Después de realizar la intervención y analizar los datos cuantitativos y su interpretación cualitativa, y teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo de investigación se concluye que:

El impacto de la aplicación de las estrategias de interacción en el curso 104 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, de acuerdo con los resultados y su análisis, es evidentemente positivo en cuanto al objetivo general propuesto, ya que el porcentaje de participación, interacción y plurigestión de las estudiantes aumentó sustancialmente comparado con el porcentaje inicial analizado en el capítulo anterior.

También, se pudo comprobar por medio de la prueba diagnóstica planeada y ejecutada al inicio del trabajo investigativo, un estado inicial de las estudiantes en cuanto a las categorías propuestas en la intervención para que a partir de estos datos se pudiera realizar una comparación que fuera medible durante y al final del proceso, incluyendo los aspectos formales de la producción oral, determinando su presencia o ausencia dentro de la prueba, dando cumplimiento al primer y segundo objetivo específico.

De acuerdo a la estrategia *el taller*, se pudo evidenciar el nivel de las categorías autogestión y plurigestión en las estudiantes, propuestas en el tercer objetivo específico que da cuenta del aumento o disminución de estas arrojando porcentajes medibles dentro del ejercicio y puesta en marcha de la estrategia, comprobando en un nivel superior al 50% que la estrategia

contribuyó al mejoramiento y desarrollo de habilidades orales que permiten incluir el componente dialógico.

Así mismo, se demuestra que la apertura de espacios comunicativos se puede implementar desde diferentes ángulos y utilizando diferentes recursos; finalmente el espacio será transformado si existe una consciencia discursiva, si se proporciona al estudiante el tiempo-espacio necesario para llevar a cabo la intervención oral. Además, al hacer uso de actividades lúdicas y al utilizar la narración de historias tanto personales como de tradición oral, se evidenció que esto permite ampliar la noción de participación que en las niñas era muy precario. Esto se comprueba al momento de percibir la seguridad en la voz de la estudiante al tomar la palabra, al incrementar el tiempo de réplica y su contenido y, finalmente al monitorear la habilidad oral desde una visión plurigestionada al demostrar la presencia del diálogo y la polifonía. En otras palabras, la apertura de espacios de comunicación y los cambios en sus elementos constitutivos intencionados y sistemáticos contribuyen de manera sustancial al paso de una oralidad autogestionada y de comprensión lineal a una plurigestionada de comprensión global, logrando el cuarto objetivo específico.

El quinto objetivo proponía el posicionamiento del cuento, las fábulas y las coplas, entre otras, como puentes de interacción y elementos cohesivos dentro de todo el proceso de investigación y aplicación, para demostrar los alcances que estos elementos poseen a partir de su uso e implementación en el aula, permitiendo la posibilidad de la creación de una conciencia polifónica del discurso dada a partir del trabajo de mundos posibles. La contribución para este trabajo es altamente medible al analizar su eficacia presente en la evolución de la habilidad oral permitiendo establecer un canal de comunicación entre un sujeto inicial y uno final, dotando a la práctica y puesta en escena de este proyecto un toque

de creatividad y disfrute que se hace evidente al incrementarse en las niñas la intervención cuando se trata de un tema proporcionado bajo estas directrices.

En cuanto al sexto objetivo es importante que para entender la palabra del niño como valiosa, el educador debe también transformarse desde su práctica docente. El niño al reconocer al otro como importante y valioso, cambia su discurso y el aporte del acto comunicativo se torna genuino y respetuoso, pero este cambio es una apuesta para intervenir espacios de una manera significativa, tomando el rol de educador desde un punto de vista constructivista e integrador. El presente proyecto fortaleció esta relación de diálogo y escucha entre las partes involucradas al abrir espacios genuinos de diálogo y al tomar en cuenta y reflexionar desde el aporte de la voz de las niñas y su intención que, medible o no, se ejerce ante una intencionalidad que es imperativo descubrir. La voz de las niñas en educación inicial está cargada de aspectos mágicos y fantásticos que el adulto olvida, y que constituyen características reales en la infancia. Por tal motivo, al construir situaciones dialógicas y hacerles saber a las estudiantes que su palabra es valiosa se establece una dinámica de interacción más amable, justa y respetuosa. Permitiendo finalmente que la niña trabaje su autoestima, el valor de sus pensamientos y su incidencia en su realidad.

Finalmente, de acuerdo con el séptimo y octavo objetivo bajo la luz del análisis anterior, se puede determinar que el uso de las herramientas de interacción en el aula, en este caso el uso del taller, la exposición, presentación y asamblea, contribuye significativamente a la apertura de espacios de comunicación fortaleciendo la habilidad oral en las niñas del curso 104 de la Institución. A la luz de los datos obtenidos, el uso de estas estrategias posibilita la transición de un sujeto inicial a uno parlante final, dotado de herramientas orales que le permiten la interacción con los demás de una manera asertiva.

Así, es pertinente concluir que la oralidad en las niñas es un mundo en construcción, el cual es necesario desarrollar. La lengua oral posee características propias que se deben explorar e intervenir, ya que esta presenta rasgos distintos a los de la lengua escrita. Es por ello por lo que se hace evidente la necesidad de conocer las diferencias y trabajar desde la escuela la habilidad oral, ya que esta como categoría independiente requiere un trabajo sistemático y constante por parte del docente. Una vez logrado, se abre un canal de comunicación valioso con las estudiantes que redonda no solo en la forma como ellas interactúan con su realidad, sino en el fortalecimiento de otras habilidades como la escrita. El trabajo en oralidad, objetivo del presente proyecto, es una prioridad en las aulas, dada la importancia que este tiene al generar espacios de diálogo que permitan construir relaciones más humanas y significativas. Así mismo, la búsqueda de herramientas y estrategias de intervención debe ser constante y su implementación evaluada y reevaluada; la eficacia de estas radica no solo en la forma de abordarlas desde la planeación hasta la implementación, sino en el uso de acuerdo con objetivos claros y su pertinencia según contextos.

Al intentar abrir espacios de comunicación y diálogo mediante el uso de las estrategias de interacción para potenciar la habilidad oral en las niñas del curso 104 de la Institución Educativa Distrital Mercedes Nariño y tomando como base los datos analizados anteriormente, podemos afirmar que dichas estrategias sí contribuyen de manera sustancial al encuentro de la niña y el discurso, y le permiten construir y manejar rasgos característicos presentes en el desarrollo de dicha habilidad.

Estas conclusiones se hacen evidentes a partir del contraste de un sujeto inicial que presentó ciertas falencias identificadas en la fase de observación como la poca o nula participación del

elemento dialógico en un texto oral y de uno final evaluado y monitoreado desde un ejercicio investigativo.

Este trabajo de investigación proporcionó herramientas importantes en la construcción del texto oral en las estudiantes del grado 104 de la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño tales como: la expresión clara de ideas y sentimientos, alcanzar matices efectivos de voz, conocimiento de aspectos morfosintácticos característicos de la producción oral, descripción en detalle, descripción de secuencias, enlace de ideas e historias, y exposición y defensa de las intervenciones. Por lo tanto, dotando y permitiéndole a la estudiante reconocer el valor de las intervenciones de sus compañeras donde prevalece el diálogo, y así mismo desarrollar y mejorar habilidades que le permitieron y le permitirán una participación como un sujeto dinamizador dentro de su contexto y su impacto en una sociedad, que reconocerá su habilidad de expresión y respeto por la voz de los demás, y por ende su aporte a un mundo capaz de comunicarse.

7. CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

De acuerdo con el presente trabajo de investigación, su proceso, control y conclusiones, es posible determinar las siguientes recomendaciones para futuras intervenciones que tengan

una relación cercana al objetivo de este proyecto, el cual fue fortalecer la habilidad oral en educación inicial usando las estrategias de interacción en el aula apoyadas desde la literatura.

Al hablar de oralidad se debe tener en cuenta que posee rasgos y categorías propias independientes de la escritura y demás habilidades; esto quiere decir que se debe planificar las intervenciones de acuerdo con estas directrices. La producción oral, además, generalmente está enmarcada en un proceso evolutivo medible, pero sus elementos constitutivos y su realización en el plano físico, aparecen de forma simultánea y secuencial, teniendo como evidencia el producto final. Es por eso por lo que se debe tener en cuenta el proceso cognitivo para llegar hasta ese punto.

Las estrategias de interacción en el aula además de ser implementadas para potenciar la habilidad oral en niños en educación inicial pueden ser utilizadas como herramientas efectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras dada la versatilidad de adecuación de sus componentes.

Al trabajar con niños en etapa inicial es indispensable el reconocimiento de su etapa de desarrollo ya que esto facilita la planeación de las actividades y su efectividad. Una variable a tener en cuenta al trabajar las estrategias de interacción es el número de estudiantes, que para la asamblea por ejemplo es indiferente ya que se puede integrar a todos de una forma regulada y desde las mismas condiciones. Pero para otras estrategias como la exposición o la presentación se debe tener en cuenta que con un grupo numeroso es imperativo el manejo y control del tiempo, de otra manera la estrategia puede llegar a no ser efectiva en el cumplimiento del objetivo propuesto.

A manera de conclusión, se invita a los docentes a intervenir no solo desde las habilidades que tradicionalmente son investigadas sino a explorar en campos de suma importancia como es la oralidad en educación inicial; además, a implementar el uso de estrategias de interacción en el aula reconocidas por el presente trabajo como herramientas poderosas para alcanzar objetivos de una manera sistemática y continua.

REFERENCIAS

- Acero, M. (2013). La literatura: Una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Bajtín, Mijaíl (1986) Problemas de la poética de Dovstóievski. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J.S. (2001). Desarrollo cognitivo y educación. (J, Igoa, R. Arenales, G, Solana y F, Colina, Trads.). Madrid, España: Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1984).
- Brunner, Jerome. (2003). La fábrica de historias. (Padilla, Luciano, Trad.). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2002).
- Cantero, Francisco. (1998). Conceptos claves en la lengua oral. Barcelona, Horsori,
- Cassany, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Recuperado del sitio internet OEI:
- Cervera, J. (2003). Presencia de la literatura en preescolar y en E.G.B. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/presencia-de-la-literatura-en-preescolar-y-en-egb-0/>
- Condemarín, Mabel. (1986). La escritura creativa y formal. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2010) Designing and conducting mixed methods research.
- Doman, Glenn. (1981). Como enseñar a leer a su bebé. (Viqueira, Maria. Trad.). Madrid, España: Aguilar S.A. de ediciones. (trabajo original publicado en 1967).
- Fals Borda, Orlando (1981). La Ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Praxis Rural.

- Freinet, C. (1976). *Los planes de trabajo*. Barcelona, Laia.
- Goyette, G. (1988). *La investigación-acción*. (Rodríguez, Luisa, Trad.). Barcelona, España: Laertes S.A. de ediciones. (Trabajo original publicado en 1987).
- Habermas, Jurgen. 1989. *Teoría de la acción comunicativa: complementos a estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995).
- Karmiloff-Smith, Annette. (1994). *Más allá de la modularidad*. (J, Gómez y M, Núñez, Trads.).
- Loya O Grupo GERZA. *Taller de Trabajo*. (2005).
Leer más:
Madrid, España: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1992).
- López, Amando & Encabo, Eduardo. (2004). *Didáctica de la literatura*. Barcelona, España: Octaedro, S.L.
- Magisterio. (enero-febrero 2003). *El debate sobre las competencias*. Magisterio, Educación y pedagogía, 001, 37.
- Martínez, N. (2013, enero-junio). *Educación para la primera infancia*. Educación y Ciudad. (24), p. 8.
- Piaget, Jean. (1991). *Seis estudios de psicología*. (Marfá, Jordi, Trad.) Barcelona, España: Editorial labor S.A. (Trabajo original publicado en 1964).

- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (CERLALC). Recuperado del sitio de internet OEI: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (CERLALC). Recuperado del sitio de internet OEI: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Rodríguez, M. (2013). Desarrollo de competencias comunicativas en niños de edad preescolar. Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.
- Rodríguez M. (1991). Como aprender qué es una investigación-acción mediante una simulación. Rev Investigación en la escuela, No. 13, 59-66.
- Strauss A, Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- UNICEF. (2005). La infancia amenazada. HQ96-1505. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- WALTER J. ONG (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, 2da. imp. 1997.

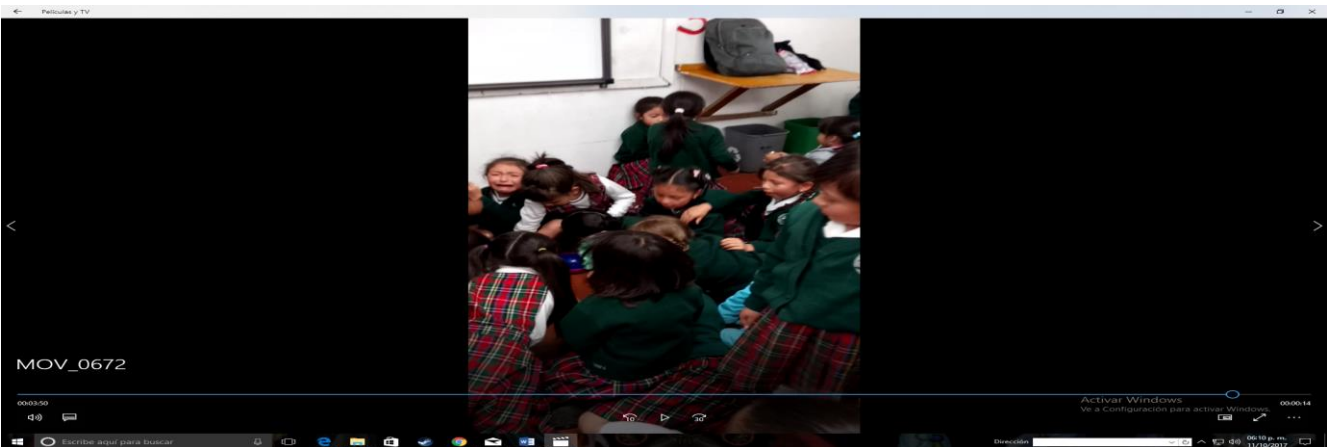
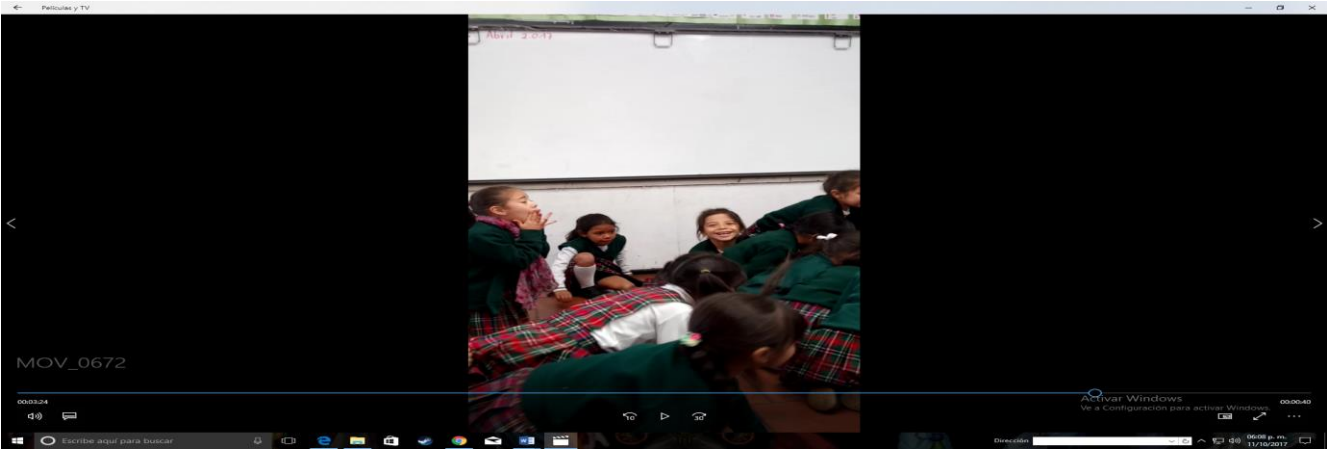
ANEXOS

Anexo 1

Prueba Diagnóstica

MOMENTOS	ACTIVIDADES	OBJETIVO
PRE	<p>Se les pregunta a las niñas por los cuentos de la infancia para romper el hielo, esperando que se indague por el ejercicio.</p> <p>Se deja un tazón con dulces en la mitad de un círculo que hicieron las estudiantes, para generar preguntas acerca del porqué.</p>	<p>Preguntas que dieran cuenta de la comprensión lineal o global en las niñas.</p> <p>¿A ustedes les leen cuentos?</p> <p>¿Cuáles cuentos?</p> <p>¿Esos son dulces? (masmelos)</p>
DURANTE	<p>Se les deja solas por dos minutos sin ninguna instrucción, con el fin de resolver la situación.</p>	<p>Preguntas para evidenciar el momento crítico de la situación</p> <p>¿Les gustan los dulces?</p> <p>¿Esos son dulces? (masmelos)</p> <p>Silencio.</p>
POST	<p>Después de la actividad se abre un espacio de diálogo en el cual se verifican las ideas y sentimientos</p>	<p>Preguntas para establecer un cierre de la actividad y la prueba:</p> <p>¿Qué pasó?</p>

	generados por el ejercicio, si las hay.	¿Estuvo bien el comportamiento o mal?
--	---	---------------------------------------



FASE	PREGUNTA	RASGO ORAL	PORCENTAJE
PREACTIVIDAD	¿A ustedes les leen cuentos?	Lineal: respuesta sí o no, sin diálogo, unilateral.	95%
	¿Cuáles cuentos?	Lineal y global: hablan de los posibles cuentos, solo nombres pero sin diálogo.	35%
DURANTE	¿Les gustan los dulces?	Lineal: respuesta sí o no, sin profundidad.	100%
	¿Esos son dulces? (masmelos)	Lineal: respuesta sí, sin diferencias por ejemplo de tipo de dulces.	100%
POST- ACTIVIDAD	¿Qué pasó?	Global: intervenciones más amplias a partir del espacio comunicativo.	75%
	¿Estuvo bien el comportamiento o mal y por qué?	Lineal: respuesta de sí o no, sin profundidad.	98%

Anexo 2:

Diarios de campo

Diario de campo: 1

Nombre de la Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre del observador: Rafael Enrique Bonilla Molina

Fecha: 23 de febrero de 2017

Tema: Presentación y votación.

Tiempo: 2 horas

Hora: 7:15 pm

Clase: español

Lugar: Salón de clase, patio tarima, curso 104. **Número de niñas:** 37

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	La profesora presenta al practicante, se ubica en la parte de atrás.	Las niñas se inquietan al reconocer un agente extraño dentro del salón, pero también son curiosas, mirando hacia el observador, pero no generando preguntas.	Las niñas al reconocer agentes externos tienden a enfocar su atención en el agente externo, pero no producen más que un saludo sugerido por la profesora, atendiendo únicamente a las instrucciones dadas por el docente.
2	Son 39 niñas ubicadas en filas aproximadamente de cinco niñas. El espacio de movimiento es reducido.	El número de niñas es un factor relevante que es vital mencionar, ya que todos los ejercicios que se propongan deben tener en cuenta que esta característica del curso aumenta, por ejemplo, el tiempo que se invierte en cualquier actividad y posterior corrección, además la atención individual y personalizada es difícil.	Para ejecutar actividades y conocer a las niñas se requiere de bastante tiempo, esto puede ser un factor negativo en el transcurso de la intervención dado que la atención del docente y practicante debe dividirse y tratar de atender a las niñas de una forma equitativa, y que por su número aumentaría cualquier tiempo de respuesta e igualmente el tiempo de interacción debe ser corto para tratar de incluir a la mayoría.
3	Se encuentran en un rango de edad de cinco a siete años, se inquietan al recibir al practicante.	A primera vista se hace un reconocimiento de las edades de las niñas para enmarcar el grupo en una etapa de desarrollo específica, reconociendo que las niñas todavía poseen características del anterior grado “pre-escolar”, y se encuentran en una etapa reconocida como primera infancia o educación inicial.	Esta aproximación y recolección de datos formales permite realizar la contextualización del curso que se empezó a intervenir, posibilitando la creación de un plan a partir de la observación. Esta etapa es reconocida como “pre-operacional” y de transición. Piaget (1991).
4	La profesora da instrucción de rasgar papel periódico para rellenar la letra M. (Voz firme). Las	Dado el número de estudiantes, la profesora debe alzar la voz para que en algunos momentos las niñas	La interacción de las niñas con su profesora hasta el momento es solamente de una vía, atendiendo instrucciones y sin preguntas más

	instrucciones son repetidas porque la mayoría no pone atención a la primera vez.	pongan atención a la instrucción, esto evidencia características de retención y atención en cuanto a la información, los tiempos de trabajo, la manualidad presente y la interacción del grupo con su profesora.	allá de lo literal. Las niñas generan pequeñas conversaciones entre ellas en algunos momentos, pero no es evidente el diálogo, más bien un monólogo. La repetición está presente dado que las niñas, o no prestan atención y/o la retención de información es muy corta.
5	Al rellenar la letra, las niñas practican la escritura del nombre, con corrección de la profesora.	Al final de la actividad cada niña escribe su nombre en la hoja, permitiendo reconocer de quien es el trabajo, tarea difícil para más del 50 % de la clase, y la mayoría escribiendo solamente su primer nombre con dificultad.	En esta etapa el aprendizaje de la escritura está marcado por el contexto y el reconocimiento de grafemas, morfemas, etc., particulares de la competencia lexical, pero no se evidencia un trabajo de reflexión del ejercicio, en donde se puedan compartir ideas y conclusiones.
6	Las niñas asisten a un ejercicio de votación para elegir a la personera del presente año.	Fue interesante asistir a un ejercicio democrático en donde las niñas ejercen el derecho al voto en la institución, allí se dio la oportunidad de ver su comportamiento en otros lugares diferentes al salón de clase.	Es importante reconocer que este tipo de ejercicios que incluyen a la niña en decisiones del colegio, lo hacen de manera sustancial en los procesos internos, pero también la reconoce como sujeto de derecho y participativo desde una temprana edad. Cabe apuntar que no había mucho conocimiento de las niñas hacia las participantes, lo que se transformó finalmente en un juego para ellas, valioso igualmente.

Diario de campo: 2

Nombre de la Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre del observador: Rafael Enrique Bonilla Molina

Fecha: 6 de marzo del 2017

Tema: La letra “S”.

Tiempo: 2 horas

Hora: 7:15 pm

Clase: español

Lugar: Salón de clase, curso 104. **Número de niñas:** 29

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	La profesora escribe en el tablero un pequeño dictado compuesto por un párrafo que incluye mayormente la repetición de la letra “s”, tema que	En esta actividad se evidencia el aprendizaje de letra por letra, estas actividades están comprendidas en el plan de estudios, y en los estándares básicos, además de sus	Es importante observar cómo la niña participa en ejercicios de escritura, identificando sus falencias y dificultades, además la forma en la que el ejercicio es socializado por el docente,

	están trabajando para fortalecer el reconocimiento del alfabeto desde cada unidad.	combinaciones, para abrir el camino hacia la lectura que algunas niñas ya conocen. Estos ejercicios no tienen ninguna interacción oral más que para pedir repeticiones o aclaraciones.	reconociendo tiempos de participación, forma de participación y posibles falencias en el acto comunicativo.
2	Las niñas intentan copiar el párrafo y se evidencia dificultad para reconocer algunas palabras, sobre todo si son largas, no reconoce la mayoría el conjunto del párrafo, solo significados individuales. Las niñas tardan aproximadamente de quince a veinte minutos en la actividad, y alrededor de nueve niñas no alcanzan a copiar todo el texto, generando malestar a la profe, que repite las instrucciones más de dos veces.	La mayoría de niñas en este punto presentan frustración, porque se hace evidente la dificultad para reconocer ciertas letras que están abordando. También se puede reconocer en términos de planeación el factor tiempo que futuras actividades deben tener en cuenta para el éxito de su ejecución. Estas actividades no tienen una retroalimentación	Mediante el plan de estudios que se reconoce para grado primero, este tipo de ejercicios son de vital importancia para el reconocimiento de grafías y sonidos que les permitirán a las estudiantes la lectura posterior. Se evidencia la poca interacción de la docente con las estudiantes en términos de ideas, cuando existen preguntas son de carácter lineal, es decir, atañen a un sí o un no, no se respeta el turno de palabra varias niñas hablan al mismo tiempo.
3	Las niñas siguen una secuencia de letra por letra, no hay ejercicios de distensión, se pasa de un ejercicio a otro inmediatamente.	La transición entre un ejercicio y otro hace evidente la dinámica de la clase, en la cual no se observan espacios de diálogo y apertura en términos comunicativos, algunas cosas son asumidas desde la rutina y otras no tienen socialización.	La participación de las niñas es casi nula en términos de sentimientos e ideas hacia el ejercicio, los cambios de actividad son rápidos y no hay espacio de diálogo.
4	Las niñas toman un refrigerio el cual permite que hagan una pausa y comiencen a hablar entre ellas, son tímidas la mayoría, algunas alzan el tono de la voz, y su interacción con la profe es para dar quejas por algún motivo.	Este momento es importante dada la importancia en términos orales, donde se puede identificar que existe una carencia de espacios de socialización dentro de las actividades, dándose este entre compañeras en el momento del refrigerio. Las niñas juegan un poco,	Este espacio de pausa revela características importantes en el acto comunicativo de las niñas, al brindar información del cómo ellas se comunican e interactúan, dándole prioridad al “yo” todo el tiempo y buscando socializar de cualquier forma.

		comparten ideas, pelean, dan quejas y comen.	
--	--	--	--

Diario de campo: 3

Nombre de la Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre del observador: Rafael Enrique Bonilla Molina

Fecha: 9 de marzo del 2017

Tema: La familia.

Tiempo: 2 horas

Hora: 7:15 pm

Clase: español

Lugar: Salón de clase, curso 104. **Número de niñas:** 32

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	<p>La profesora copia dos párrafos acerca de la familia.</p> <p>En este punto se hacen evidentes según diálogo con la profesora temas de interés para las niñas.</p>	<p>Este ejercicio es una repetición de la anterior sesión, y en términos de oralidad no hay presentes muchos elementos, como la réplica o el compartir sentimientos o inquietudes, las niñas al parecer son tímidas o no les interesa involucrarse con el tema.</p>	<p>A partir de la interacción con la docente el problema emergente respecto a la forma de comunicarse y la carencia de espacios de interacción es evidente, generando dudas acerca de cómo abordar algunas actividades y cuál sería la forma más efectiva para garantizar la participación de las estudiantes en el proceso.</p> <p>Reconocer la temática que motiva a las niñas a producir un texto oral es relevante dada la etapa de observación que busca planear la intervención a partir de intereses comunes e interesantes para las estudiantes.</p>
2	<p>Las niñas se acercan constantemente al tablero, ya sea como excusa para cambiar de posición o porque no pueden ver desde el sitio donde están, o porque el reconocimiento de algunas palabras es difícil todavía.</p>	<p>Se evidencian dificultades en términos de escritura, no hay un espacio de socialización que haga más fácil el reconocimiento del tema y su cercanía con las niñas, hace falta una pausa en una actividad tan larga.</p>	<p>Estas dificultades hacen parte del proceso de lectura en las niñas, y atienden al seguimiento del currículo, generando preguntas acerca de cómo incluir los temas del plan de estudios y contribuir al mejoramiento de habilidades y resolución de problemas que las niñas presentan.</p>

Diario de campo: 4

3	Este ejercicio tiene una duración aproximada de cuarenta minutos con repeticiones en el cual las niñas preguntan a veces confundidas en la forma de escribir algunas palabras por ejemplo la “g” y la “p”.	La duración del ejercicio permite evidenciar para futuras actividades el tiempo que cada actividad debe presentar.	No hay interacción en el aula, solo copia del tablero, y es importante reconocer que la socialización de estos temas tan cercanos para la estudiante es una oportunidad para afianzar la oralidad, que se evidencia cada vez más carente.
4	El ejercicio es extenuante, las niñas se ven cansadas, no se socializa el tema en profundidad, pero para las niñas es evidente que el tema es de fácil reconocimiento y participación.	El trabajo con temas cercanos permite a las niñas un gusto por hacer uso de la palabra en términos de participación. Lo que se observa es la falta del espacio para que esto suceda y una herramienta que lo posibilite o que medie para que el diálogo surja.	Atendiendo a estas actividades, se reconoce la falta de interacción por parte de las niñas, no hay un espacio de diálogo y de socialización y el respeto por la palabra del otro es nulo al hacerse una pregunta en donde la mayoría de niñas responden al mismo tiempo.

Nombre de la Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre del observador: Rafael Enrique Bonilla Molina

Fecha: 13 de marzo del 2017

Tema: Los servicios públicos.

Tiempo: 2 horas

Hora: 7:15 pm

Clase: español

Lugar: Salón de clase, curso 104. **Número de niñas:** 35.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	La clase inicia con un dictado acerca de los servicios públicos. Consta de dos párrafos. Para las niñas es difícil primero mantener la atención y segundo la escritura de la mayoría de palabras que se encuentran en la actividad, por lo cual piden repetición constante.	En esta actividad es posible reconocer la dificultad de interpretar y escribir algunos sonidos de letras y palabras presentes en el dictado, es evidente que la clase de español tiene un énfasis en la escritura y se trabaja en el fortalecimiento de esta habilidad, pero en términos orales y comunicativos se hace evidente una carencia de socialización que hace que las actividades tomen un tono de seriedad y falta de interés.	Ante el constante trabajo en el área escrita es evidente que la parte oral es relegada como implícita y no es aprovechada, las dificultades de las niñas para entender pueden ser aprovechadas con actividades que puedan ser socializadas y discutidas posibilitando su fácil reconocimiento.

2	Después del dictado, el ejercicio es corregido y se les pide que dejen el cuaderno en el escritorio del profesor para continuar con la siguiente actividad	El cambio de actividades no tiene transiciones, las cuales se hacen necesarias para distensionar a las niñas y al menos cambiar de posición.	Las actividades deben contener al menos un cierre que posibilite la interacción y el fluir de la oralidad para darle relevancia a la palabra de la niña. Las contribuciones que ellas aportan son vitales para la construcción de futuras actividades.
3	La siguiente actividad consiste en decorar un sello puesto en el cuaderno, el cual contiene dibujos a partir de la letra “s”, como sapo y sopa. Las niñas que terminan la actividad más rápido piden un texto para leer.	Esta actividad es de un gusto particular por las niñas, se observa que disfrutan usando colores, decorando, mostrando su trabajo, poniéndose de pie para buscar aprobación, mostrando esto que la lúdica y las manualidades son parte fundamental de las actividades y que no se deben dejar de lado.	Estas actividades muestran la relación y disposición de las niñas al arte y al uso de colores para desarrollar sus tareas, la forma en la que tratan de socializar sus trabajos es un indicador de la falta de un espacio para hacerlo y de cómo potenciar el acto comunicativo les permite expresar sentimientos que surgen a partir de experiencias en el aula. La lectura es un ejercicio esporádico, pero no autónomo, y los materiales no contienen visualmente elementos llamativos para las niñas, porque son dejados de lado una vez comienzan. Esto marca una característica importante, porque según los estándares básicos de la lengua, el componente literario debe estar presente y ser trabajado.
4	La actividad termina para tomar el refrigerio.	La actividad no se socializa y es evidente el gusto de las niñas por mostrar sus trabajos y buscar aprobación, se pueden potenciar procesos comunicativos a partir de elementos tan sencillos como el aprendizaje de una letra, para afianzar su recordación, por ejemplo.	Aprovechar estas actividades implica el desarrollo y planeación de ejercicios que involucren sin duda el aspecto oral. Es necesario abrir un espacio comunicativo y usar una estrategia que ayude a conectar actividades.

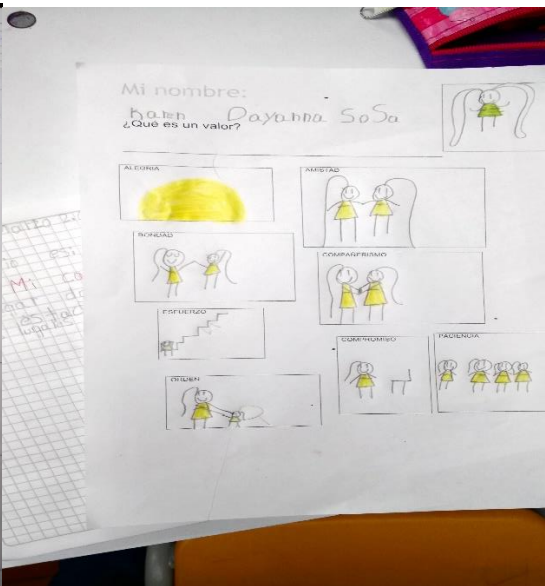
Anexo 3

Entrevista a la profesora. Preguntas

Pregunta	Tema
¿Cuál es su experiencia en educación?	Contexto educativo, manejo de grupos, experiencia.
¿Con cuáles poblaciones y edades ha trabajado?	Delimitación de población.
¿Qué problemáticas evidencian las niñas desde su punto de vista docente?	Punto de vista profesional a las posibles problemáticas que se dan en el aula.
¿Cuáles falencias puede describir que tienen las niñas en relación al aprendizaje de la lengua?	Acercamiento y especificidad ante el eje de trabajo.
¿Cuál es su opinión acerca de la frecuencia de lectura, contenidos y acompañamiento?	Experiencia lectora, frecuencia, materiales.
¿Qué problemas familiares evidencian las niñas con mayor frecuencia?	Contexto, acompañamiento.

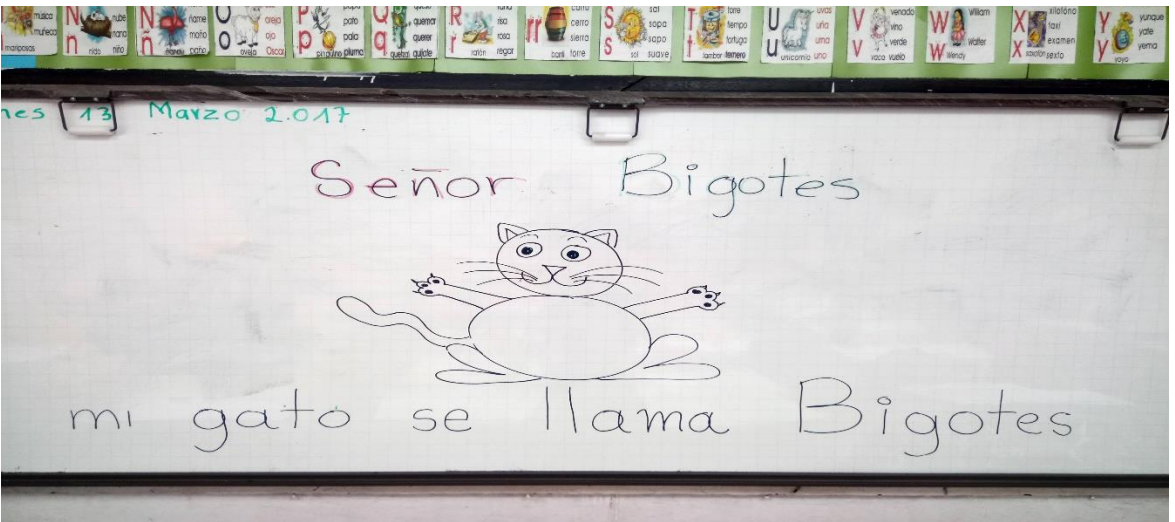
Anexo 4

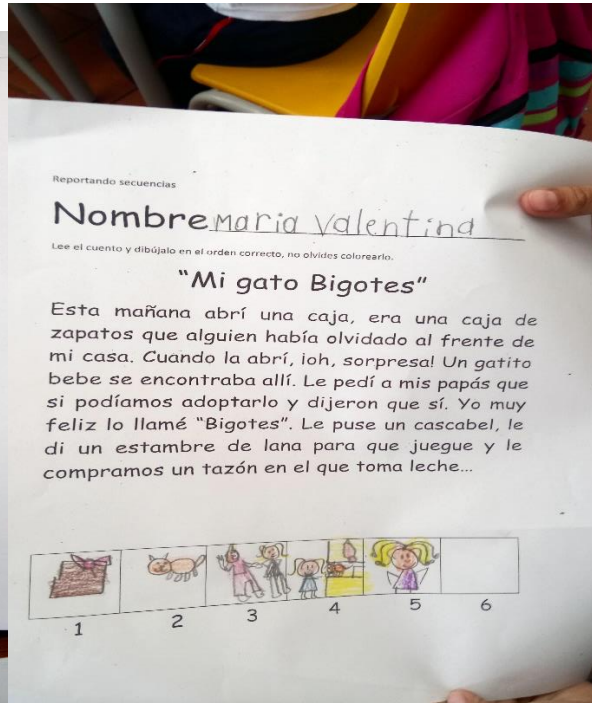
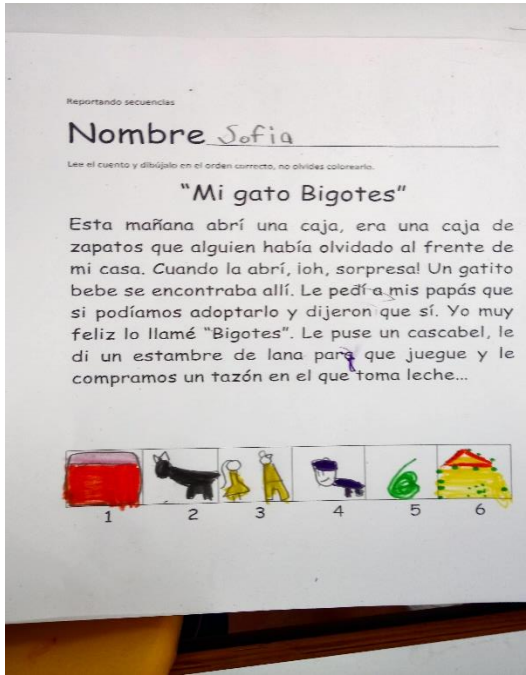
Taller: Merceditas y los valores



Anexo 5

Taller: Mi gato Bigotes

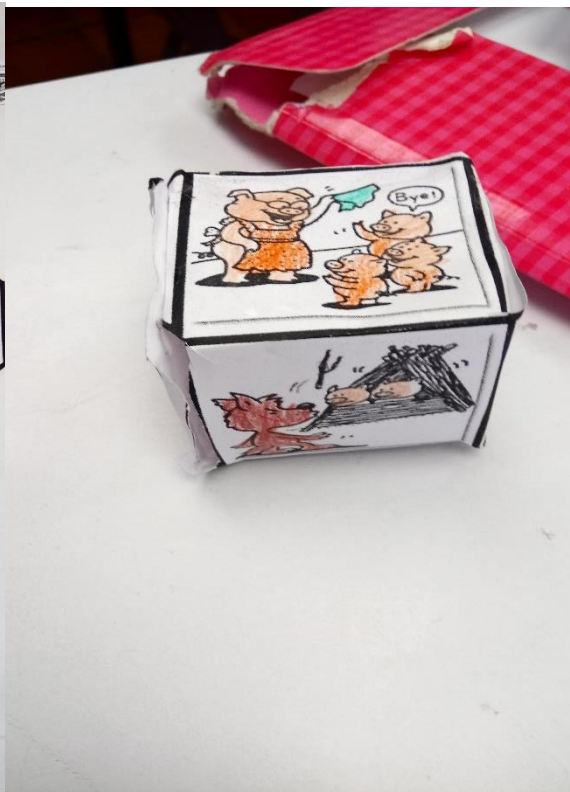
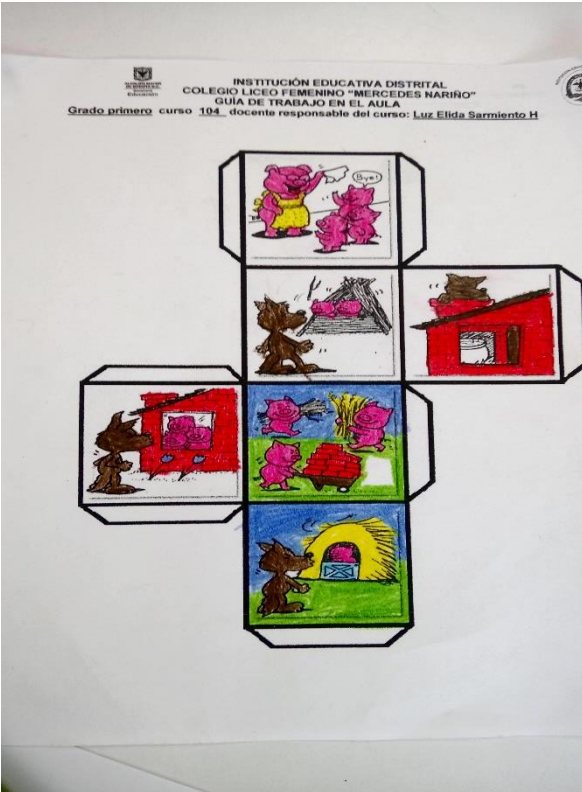




Anexo 6

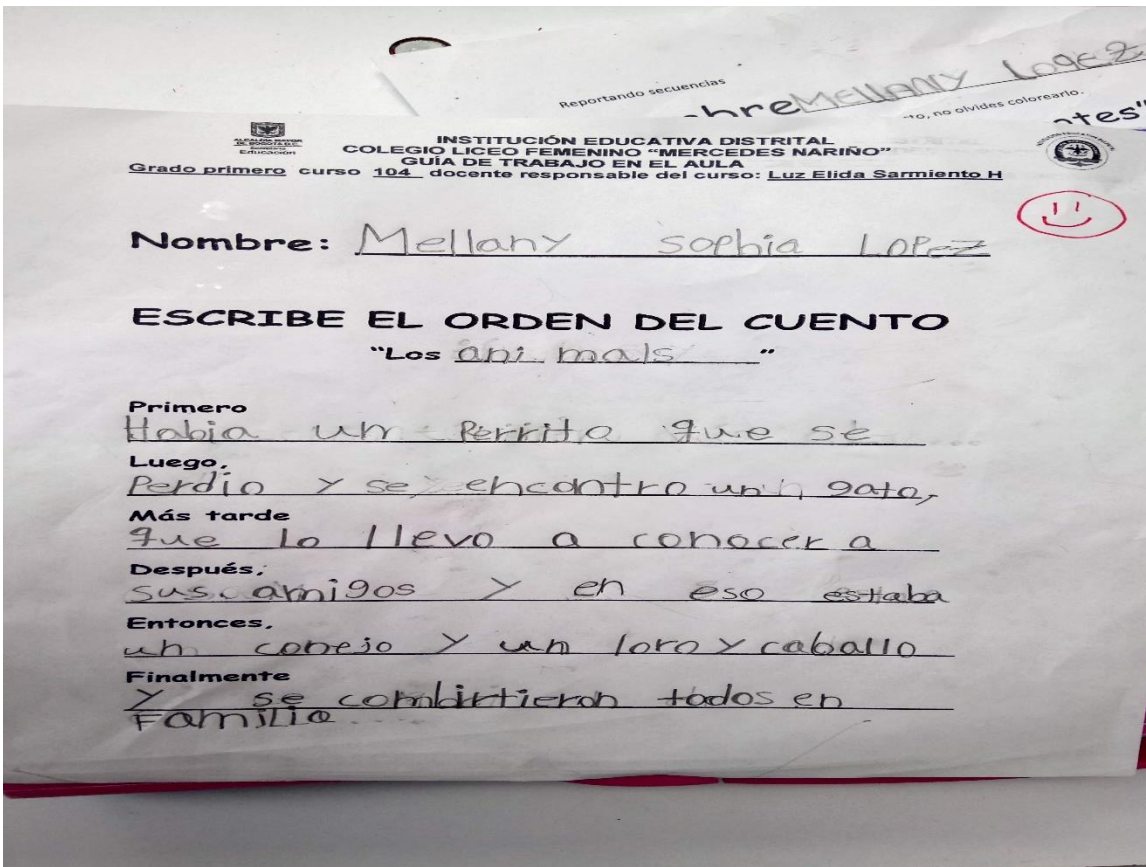
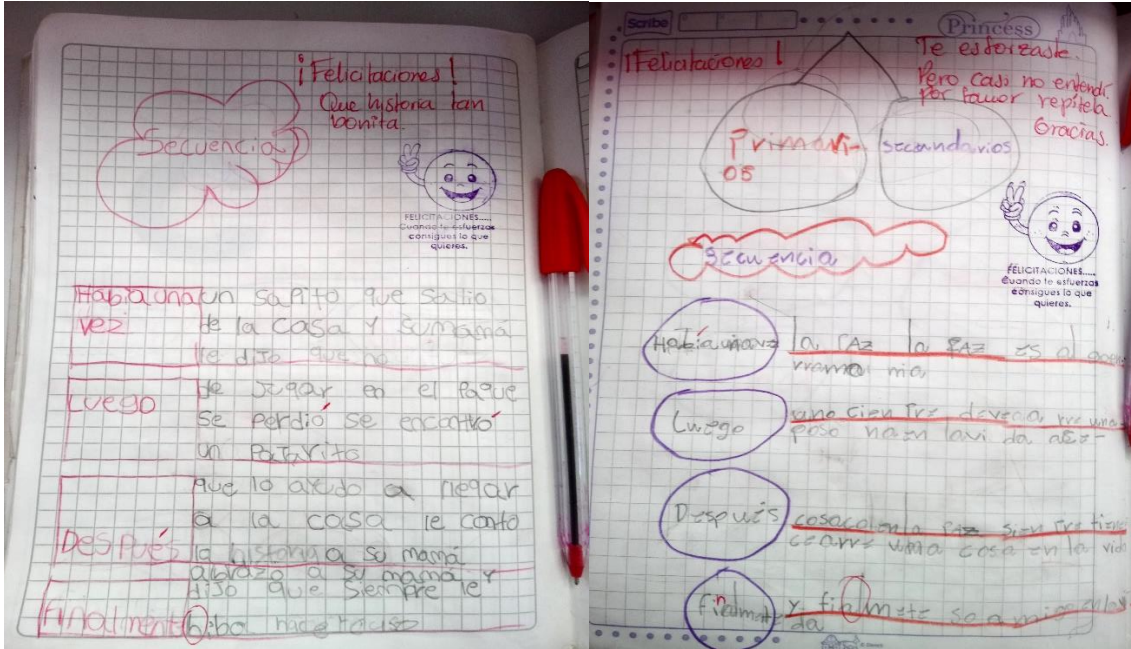
Taller: Los tres cerditos





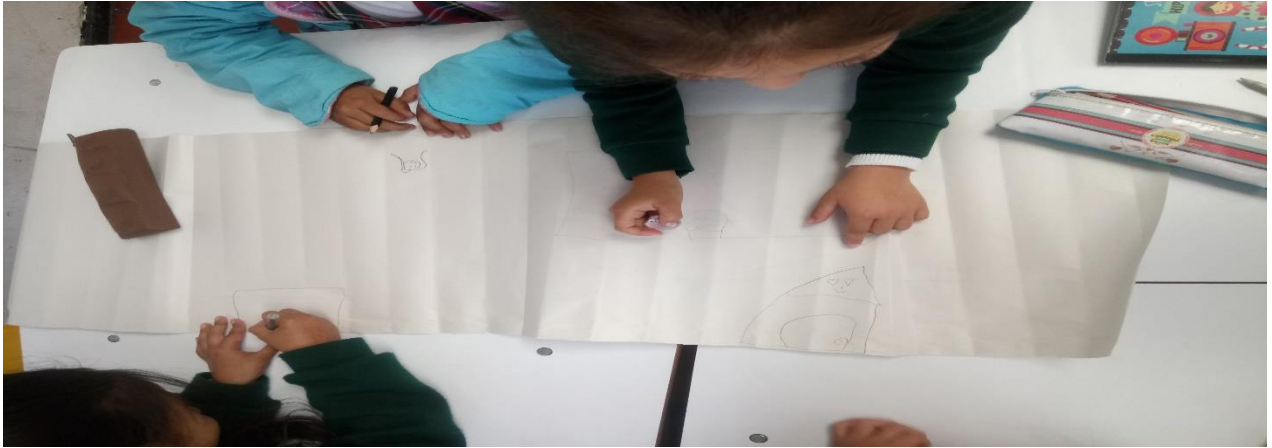
Anexo 7

Taller: Invento mi historia



Anexo 8

La presentación






Anexo 9

La asamblea

viernes 31 Agosto 2017
Acta No. 1
Presentación de trabajos.
Número de participantes 37.
Una niña cuenta una historia
Otras niñas cuentan otra historia
Juego otras niñas otra historia
Las niñas no usen caso y necesiten
armos una pila de sentados otras
niña otra historia otra niñas otra
se otras otras historia y la que
otras otra historia se van
able se sale del trabajo esto-
presentaron los trabajos esto-
bieron dibujos

~~Sonia~~ ~~Amalia~~ Asi isamanda Heilin
Sofia CESpedes Loryka
~~Amalia~~ Laura Sofia Isabelo
Karol Nicol Sofia
Sofia Mariana Jorinden
Ana Maria Sara
Karen A. Sosa Cruz Mellany

Asamblea # 2
33 Participantes
falta ~~Amalia~~ 
Lily Davin
Valentina
Nicol

1º lectura del
Cuento

2do discutí el
Cuento

Abia una vez Juan no sabia en donde
estaba Cereza y le pesaba la cabeza
pesa que le quito la semilla
la es comió en la tarta

Jueves 12 de octubre 2017
↑ fecha
Acta de # 3
Asamblea
libro foto
faltantes
Elyin
paula
caterine
37 participantes
Las niñas ~~se van~~ ~~se van~~ del salon
terminar el cuento y colorialto

