

Prepararse para hablar: Una secuencia didáctica para aprender a opinar en conversaciones formales en el grado de Transición

*Sandra del Pilar Rodríguez Gutiérrez
Ximena Vargas Losada
Flandes-Tolima*

I. Contextualización

La propuesta didáctica se implementó en el grado Transición del nivel de Educación Preescolar en Flandes, municipio ubicado en el centro- oriente del departamento del Tolima. En la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán, en la cual se cuenta solamente con los cuatro grados de Educación Básica. La sede Jorge Eliécer Gaitán está ubicada en la zona urbana a la ribera del río Magdalena, y su preescolar recibe niños de cinco años de edad, del barrio Gaitán, en donde está ubicada, y de otros barrios cercanos que están clasificados dentro del estrato socio-económico bajo y entre los niveles 1 y 2 del Sisben.



Puente colgante “Mariano Ospina Pérez que cruza el río Magdalena, conectando las ciudades de Girardot y Flandes”.

La mayoría de las familias de los niños dependen económicamente de trabajos informales que realizan en torno a los restaurantes que reciben turistas específicamente en el barrio Gaitán, el cual posee la zona más amplia de restaurantes del municipio. El preescolar lo conforman generalmente un grupo de 25 niños que en su mayoría ingresan por primera vez a su escolaridad y que provienen de grupos familiares de diferente conformación, especialmente de familias extensas (padres, hijos, abuelos, primos, tíos, etc.).

II. Problemática

Al iniciar la escolaridad, en el grado de preescolar, los niños ya han desarrollado algunas habilidades lingüísticas y pragmáticas propias de sus entornos familiares, es decir, ellos llegan a la escuela con diferentes saberes, con distintos repertorios comunicativos, manejan un lenguaje espontáneo, coloquial e informal al que han accedido de manera natural en su medio. Pero, no todos los niños llegan con los mismos saberes, debido a que estos no se encuentran distribuidos equitativamente en la sociedad. Además, si tenemos en cuenta la diversidad de usos verbales, son muchos los que ellos no dominan cuando ingresan a la escuela, y si no son objeto de enseñanza, como lo afirma Camps, “nunca los dominaran” (en Vila, 2005 p.8) En otras palabras, la lengua oral abarca una gran variedad de discursos que van desde los más coloquiales, que son los que los niños aprenden de manera natural en su entorno familiar y con los que algunos llegan a la escuela, hasta los más formales que requieren de un grado de preparación, que suponen un proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático, continuo.

Asumir la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal, plantea complejos problemas, tanto teóricos como prácticos. Problemas relacionados con la participación de los niños, las relaciones sociales que se establecen en el aula, el derecho a la palabra, la indisciplina verbal y la ausencia de una tradición docente en la enseñanza y la evaluación de esta habilidad, como lo muestra el estudio realizado por Ballesteros y Palou (citados por Vila, 2005, p. 12).

Todos estos problemas han llevado a que en las aulas no se enseñe la lengua oral formal y sea concebida como un aprendizaje espontáneo que no requiere de intencionalidad, ni de sistematicidad, que simplemente se fortalece en el día a día con las experiencias cotidianas, en las relaciones con los otros niños, con los padres, con el maestro y con otros adultos.

Además, en la educación inicial el desarrollo de la oralidad como muchos otros aspectos están determinados por factores asociados con la “corta” edad de los niños como: el uso exclusivo del género discursivo narrativo, la poca diversidad literaria, la extensión de las narraciones, la exclusión de situaciones reflexivas sobre el discurso oral, etc.

Por otra parte, en los primeros grados de escolaridad es una necesidad imperante, construir en el aula unas condiciones que permitan que los niños hablen, escuchen, sean escuchados, participen, verbalicen sus pensamientos, manifiesten sus inconformidades, solucionen con palabras sus conflictos, se interrelacionen con sus compañeros y docentes, expresen sus emociones, como claramente lo plantea Pérez (2006) cuando habla de la importancia de construir desde la educación formal las condiciones para la vida social, para la participación y para la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia, donde el trabajo sobre el lenguaje no es un fin en sí mismo sino una condición de la vida social. Es decir, que los prepare para responder a las exigencias de la vida democrática, de la vida colectiva, de la vida diaria, las cuales

demandan la construcción de una voz propia, el uso de la palabra pública y el ejercicio de una atenta escucha.

De igual manera, como se mencionó anteriormente, la existencia de gran variedad de discursos orales, que por sus características se acercan más a lo escrito y que son propios de situaciones comunicativas formales, los cuales requieren de ser enseñados para que los niños los comprendan y puedan usarlos, debido a que no se aprenden de manera natural, también se convierten en un aspectos prioritario a trabajar en las aulas de preescolar.

Por lo tanto, es un imperativo abrir espacios en el aula que tengan como propósito principal el trabajo de la oralidad formal, desde la diversidad de los géneros discursivos, en los cuales las normas, reglas o pautas regulen las interacciones verbales. En donde las situaciones que se provoquen sean del interés de los niños, con temas también propuestos y elegidos por ellos y convertidos en escenarios de preparación para enfrentarse a los diferentes tipos de interacciones de la vida, dentro y fuera de la escuela.

Es así como nace la necesidad de propiciar en el aula espacios de trabajo para el desarrollo de un proceso sistemático del discurso oral argumentativo en el grado transición que brinde a los niños herramientas propias de la argumentación que puedan ser incluidas en su discurso oral y facilitar de esta forma su vinculación a la vida social y ciudadana. Por ello, nace la pregunta: ¿Cómo propiciar en el aula espacios sistemáticos para facilitar a los niños y niñas la construcción de una voz en el grupo que les permita expresar y defender sus puntos de vista en espacios de discusión dentro y fuera del aula?

III. Objetivos

Objetivo General:

Propiciar situaciones formales de habla en el aula en las cuales se debatan, discutan, temas de interés colectivo y se realicen aportes como dar la opinión, justificarla, solicitar ampliaciones y aclaraciones de manera oportuna ajustadas al tema y al propósito comunicativo.

Objetivos Específicos:

- Favorecer la construcción y apropiación de las normas de interacción verbal como medio de regulación de las intervenciones en los espacios de conversación formal y debate propiciados en el aula.
- Acercar a los niños al discurso oral argumentativo y a sus formas de intercambio oral: lenguaje apropiado, adecuación de la intervención a la solicitud (léxico), tono de voz, lenguaje gestual, como una vía de para apropiación de elementos característicos de dicho género discursivo.

- Recurrir a la escritura para que se preparen las intervenciones orales con el fin de que aseguren participaciones pertinentes y coherentes a las solicitudes o enunciados argumentativos que se formulen en el espacio de habla formal.
- Utilizar la lectura como medio para documentarse sobre el tema de interés con el fin de que se cuente con conocimientos que permitan la fundamentación de los argumentos que se producen en los intercambios verbales.

Objetivos de formación

- Valorar la lengua oral en su aspecto comunicativo para el mejoramiento de la convivencia.
- Asumir una actitud positiva para acordar, aceptar y respetar reglas en los intercambios comunicativos.

IV. Resultados esperados

De acuerdo con los objetivos planteados en el presente trabajo, los resultados que se pueden obtener y apreciar de la siguiente forma:

- Participar de situaciones formales de oralidad en el aula en las cuales se pueda conversar sobre temáticas de interés para los niños, seleccionadas previamente con el fin prepararse para su intervención.
- Construir y apropiarse de las normas de interacción verbal a través de las cuales se regulen las intervenciones de los niños y las niñas en el espacio de la conversación grupal que se lleva a cabo en aula.

V. Referentes conceptuales

Responder a la pregunta planteada en la problemática supone construir nuevos referentes teóricos para la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad por parte de los niños y por ende, de las propuestas didácticas que configuran los docentes. Es por ello, necesario explicitar que para el diseño de la secuencia didáctica que estamos presentando, partimos de los siguientes supuestos teóricos:

El lenguaje como el principal mediador en los espacios de interacción social para la construcción de conocimiento en la escuela, debido a que el conocimiento se construye en la interacción con otros más expertos, gracias a los intercambios verbales en situaciones reales de comunicación y luego este conocimiento se interioriza de manera individual (Vigostsky, 2000).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral “significa desarrollar el dominio de situaciones de comunicación diversas, públicas (trabajo, escuela, administración, política), mediante la apropiación de los géneros correspondientes a esas situaciones”, como lo afirma Schneuwly (1997). Es decir, en el aula, el docente además, de propiciar contextos comunicativos variados en los que el niño encuentre

la oportunidad de utilizar el lenguaje con diversos propósitos: explicar, argumentar, describir, narrar, declamar, enumerar, informar y otros, también, debe propender porque los niños progresivamente, se vayan introduciendo en la lógica de los géneros (vayan comprendiendo que los modos de hablar están asociados a intencionalidades, interlocutores y a contextos).

La existencia de un sistema de principios que orienten las situaciones didácticas, como de la participación en espacios donde los niños puedan vincularse a diversidad de géneros orales y situaciones de habla formales o informales, como lo plantea Mauricio Pérez. Según el autor, es posible orientar el trabajo sobre oralidad en el aula desde tres ejes: “Un sistema de principios, una apuesta por la diversidad de géneros discursivos y tipos textuales y una apuesta por la diversidad de situaciones de habla con funciones diferentes”.

Desde esta perspectiva el lenguaje, el papel del docente, la didáctica y la reflexión metaverbal adquieren prevalencia. Se destaca el rol del docente y de la didáctica que este configura, para crear situaciones en las que el niño pueda tener oportunidades de desempeñar los quehaceres de un hablante y avance de manera significativa en el aprendizaje y dominios de aspectos que le permita construir condiciones para hablar en conversaciones cada vez más formales. De igual manera, se resalta el papel de la reflexión metaverbal como concepto orientador de los intercambios verbales configurados en atención a la construcción colectiva de saberes sobre los discursos (Pérez, 2004) dando predominio a los aspectos sociales del lenguaje. Se entiende la reflexión metaverbal desde el concepto de Dolz y Erard (2000) y Pérez (2004) como una actividad externa y colectiva constituida por un conjunto de intercambios en el aula entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, cuando están anticipando, planeando, emitiendo un juicio o resolviendo cuestiones inherentes a la actividad misma.

Por último, teniendo en cuenta los propósitos propuestos, los contenidos, las características de los grupos, las preferencias de las docentes, se decidió configurar una secuencia didáctica, entendiendo esta como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, como lo plantea Ana Camps (citada por Pérez, 2004) en sus investigaciones en didáctica de la lengua.

Desde estos referentes, se orienta el trabajo de diseño y desarrollo de la secuencia didáctica motivo de análisis.

Otros referentes están relacionados con el enfoque de sistematización que se especifican a continuación.

¿Qué es sistematizar y para qué se sistematiza?: El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización¹

El enfoque de sistematización como investigación en colaboración que orienta este proyecto parte de la idea que los investigadores universitarios, entendidos como los sujetos que tienen una responsabilidad social, y una dedicación intensiva a la actividad investigativa, por su rol y su lugar institucional, así como por sus vínculos con la comunidad académica de un campo disciplinar particular, realizan investigación conjunta con docentes de aula, cuyos tiempos de dedicación a la investigación y sus roles institucionales son más limitados, sin que esto signifique un déficit o una subordinación intelectual y sin que signifique una asimetría intelectual.

En esta perspectiva, los saberes y prácticas del docente de educación básica tienen un valor y un lugar igualmente válidos que aquellos de quienes provienen del ámbito universitario. Pero no se trata de una posición demagógica, pues uno de los elementos claves de la sistematización como investigación, en una perspectiva interpretativa no causal, no lineal, la constituye el reconocimiento de las diferentes voces constitutivas de las prácticas, pero no sólo como fuentes de información, sino como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces, en este caso de los miembros de un grupo de investigación de la universidad.

En otras palabras, se trata de juntar trayectorias diversas, alrededor de propósitos comunes, en este caso, sistematizar las experiencias destacadas en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

De otro lado, cabe señalar que la propuesta de sistematización se orienta hacia una posición sobre la investigación en colaboración de carácter reflexivo, cuyo objeto es la propia práctica del docente. Además, es importante anotar, que nuestra perspectiva sobre el lenguaje, la lectura y la escritura se inscriben en la tradición que concibe estos procesos como prácticas socioculturales, marcadas de modo fuerte por las condiciones socio - históricas de los grupos sociales que las desarrollan.

¹ Ideas desarrolladas en este apartado fueron realizadas por el Grupo de Investigación Pedagogías de la lectura y la escritura (Mauricio Pérez Abril, Zulma Patricia Zuluaga Ocampo, Ángela Patricia Vargas González, Milena Barrios Martínez, Patricia Niño Rodríguez, Maritza Mosquera, Catalina Roa Casas) de la Universidad Javeriana, en la producción de la Serie La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza.

El enfoque

El enfoque de la sistematización es interpretativo, es decir, que va más allá de la descripción, teniendo presente estar haciendo permanente, y colectivamente, análisis e interpretaciones complejos (multicausales), a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

La sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias, representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia, los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones. Todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo / expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico.

De otro lado, cabe indicar que en esta perspectiva, es importante identificar los obstáculos de la experiencia, las resistencias, no sólo institucionales y de contexto o aquellas relacionadas con los pares, y comunidad, sino también aquellas del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/ o resuelven las mismas.

Consideramos clave en el proceso de sistematización, que quien la realiza (en este caso un grupo de investigación en diálogo con los/las docentes de educación básica) tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”. Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones.

Este enfoque toma distancia de la idea de réplica de la experiencia. Es decir, consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro. Sabemos que cada experiencia toma forma no sólo en atención a una perspectiva disciplinar o didáctica sino que está determinada por múltiples factores. Las trayectorias del sujeto que la implementa, su vinculación a grupos, redes, espacios de conversación serán determinantes. La reconstrucción crítica de la

experiencia, desde este enfoque de sistematización, no pretende dibujar el camino de la réplica, busca ante todo, señalar las condiciones de su ocurrencia, condiciones que sirven de referencia para tensionar experiencias similares.

La práctica reflexiva

Consideramos que la propuesta de profesional reflexivo está encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo. Nuestra apuesta sobre sistematización, entendida como investigación en colaboración, está relacionada con las líneas actuales que consideran que sólo un profesor reflexivo puede transformar su contexto inmediato. En este punto seguimos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004), quienes han propuesto maneras de acercarse a la investigación desde la reflexión en y sobre la acción.

Desde comienzos del siglo pasado John Dewey hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva y fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de los programas educativos. Pero es Donald Schön quien desarrollo de modo más sistemático el concepto de profesional reflexivo. Para Schön (1992) la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Freire: 1990).

De otro lado, la reflexión debe realizarse de modo cada vez más documentado y organizado, de tal forma que se avance desde una actitud crítica frente a la práctica, hacia un proceso investigativo que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de conocimientos.

Es necesario reflexionar y observar con todos los medios posibles, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación (Perrenoud: 2004, p. 100).

La sistematización como investigación

Si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos, y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera sistemática y rigurosa a partir, en nuestro caso, del análisis de una práctica, en diálogo con ella, podemos considerar la sistematización como investigación si

cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

En este sentido, en un proceso de sistematización orientado a la producción de saberes sobre una práctica, no basta con registrar y describir, se requiere diseñar construcciones metodológicas consistentes y rigurosas que permitan descomponer y recomponer la experiencia, para avanzar hacia la formulación de hipótesis y marcos interpretativos de los fenómenos que emergen de dichos análisis. Así, los conocimientos derivados de la sistematización no se quedarán en meras caracterizaciones o valoraciones, sean éstas críticas o positivas.

Esta perspectiva sobre sistematización como investigación coincide con lo señalado por Cendales (1998), para quien uno de los elementos principales de la sistematización es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas escolares. Cabe señalar, que no basta con valorar el proceso de sistematización, resulta necesario asignarle un lugar al conocimiento generado por la sistematización. Es por esta razón que nos interesa posicionar una perspectiva sobre este proceso como una modalidad de investigación en colaboración con el estatus y el rigor de cualquier modalidad investigativa. También es importante mostrar las cercanías y distancias de esta modalidad investigativa, con otros enfoques de investigación en ciencias sociales, con los que se comparte el carácter crítico y reflexivo.

En este sentido señalamos que si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto, que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica.

Por otra parte, es importante destacar que dado el carácter situado de la sistematización, ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa

práctica, para esas condiciones concretas en las que la transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo, pues como dice Perrenoud (2004) hay rasgos comunes a ciertas prácticas, y es posible caracterizar familias de prácticas. De este modo, no se estará haciendo sólo ciencia de lo particular.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan nuestra postura, esta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez tiene su propia identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación, y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos. Así, lo que tiene en común la sistematización con propuestas de investigación cualitativa “clásicas” no radica en su especificidad metodológica sino, más bien ese carácter crítico y comprometido con el cambio. De hecho, en atención a ciertas preguntas que guían la sistematización y en función de ciertos intereses analíticos, las construcciones metodológicas generalmente comparten procesos y técnicas investigativas provenientes de las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin: 2002), perspectiva de investigación muy potente en las ciencias sociales, en la que el conocimiento es una resultante del análisis de la información cualitativa, sin partir necesariamente de modelos teóricos previos para avanzar en el proceso investigativo.

VI. Descripción de la propuesta desarrollada

Realizar el análisis de la secuencia didáctica titulada “Prepararse para hablar: Una secuencia didáctica para aprender a opinar en conversaciones formales en el grado de Transición”, requiere de la confrontación de dos aspectos: el primero, establecer una comparación entre las acciones propuestas en la planeación y las ejecutadas, a partir de los registros o evidencias recogidas en la implementación. Y en segundo, analizar estas acciones desde el enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje propuesto por el curso virtual “Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje en los primeros años de escolaridad (Transición y Primero)”.

En esta secuencia didáctica, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral se plantea como una práctica social, es decir, en términos de comunicación e intercambio de conceptos, en la que el contexto y las relaciones interpersonales son imprescindibles y donde la oralidad se asume como “el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el de las condiciones de la comunicación, que

en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia. El acceso adecuado a la lengua oral favorece la construcción de la identidad y el sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo)". Es así, como el aula de clase se convierte en un espacio importante para la formación social y ciudadana de los niños.

Asumir el trabajo en el aula sobre la oralidad, desde esta perspectiva, implicó la existencia de un sistema de principios y conceptos que orientaran las situaciones didácticas. Estos principios son claramente identificados por Mauricio Pérez: "construir una voz, respetar la voz del otro, poner a los niños a cierta altura en el discurso y en la interacción, trabajar por la conciencia de los límites de la propia voz, trabajar en la conciencia sobre la responsabilidad de la propia voz, ayudar a que los niños se atrevan a comentar a sus pares, a realizar observaciones, preguntas, pedir aclaraciones, permitir que los niños descubran que el respeto por el otro pasa por señalar las limitaciones de su propia voz, promover la escucha activa, generar condiciones para que las intervenciones de los niños tengan éxito (preparar las intervenciones)".

Es así como, desde la existencia de este sistema de principios o criterios pedagógicos, se configuraron espacios comunicativos en los cuales los niños tuvieran derecho a la palabra en el aula y donde pudieran participar como miembros activos y su voz fuera escuchada, respetada y valorada. El derecho a la palabra exige de un respeto y un cuidado de la voz por parte de todos los implicados en el proceso didáctico. Es por ello, que este espacio se constituyó en un elemento fundamental para la comprensión por parte de los niños, de la importancia de la construcción de unas condiciones para que se dé la comunicación y, como de la apropiación de una forma discursiva (argumentativa) importante dentro de la formación de los niños de Transición, para el ejercicio de ciudadanía.

Desde estos preceptos presentamos el trabajo didáctico desarrollado, el cual se ha estructurado en cinco etapas conformadas, cada una de ellas, por varias sesiones que guardan relación entre si y que además, son complementarias y flexibles en razón a las intencionalidades, las características del grupo y el contexto:

ETAPA 1: Proponiendo el Tema y explorando la condición inicial de los niños.

En esta primera etapa se presenta un tema de INTERÉS a los niños, que permita generar comentarios, opiniones, discusiones, etc. Se eligió para ello, una pregunta concreta con el fin de llevarlos a pensar y a construir opiniones. Es importante resaltar que plantear una pregunta, por una parte, evita que en los niños se susciten diversidad de pensamientos aislados, y por otra, permite que se genere controversia y movilización de pensamientos e ideas concretas. En nuestro caso particular, la pregunta propuesta fue: ¿Por qué piensan que deben tener o no mascotas en la casa?

En muchas ocasiones, podemos observar como los niños al participar en clase, sus comentarios y opiniones no están sustentados desde ninguna orientación teórica, es decir, se solicita a los niños opinar, pensar y estructurar sus comentarios, sin explicaciones previas y con total desconocimiento de lo que ellos saben sobre lo que

puntualmente interesa que aprendan. En este caso, se preguntó sobre: ¿Qué es un argumento?, ¿cómo se habla en una conversación formal?

Respecto a la exploración de la condición inicial de los niños, esto permitió la identificación del nivel de construcción de los procesos orales formales en que están los niños, de esta manera, se tiene un indicativo importante para el trabajo posterior con ellos sobre las nociones de los conceptos que irán construyendo.

ETAPA 2: Estableciendo Reglas Orales para una Conversación.

Esta segunda etapa es fundamental, pues es básico que los niños establezcan las reglas de intervención verbal que medien en un espacio de conversación formal. Para ello, se parte de modelos que sirven de referencias para la regulación de las intervenciones verbales de todos los participantes en la situación de oralidad. Además, se estipulan cuáles son las normas que funcionan de manera pertinente para este espacio de conversación, partiendo de la construcción que los niños han realizado y apropiado durante el año escolar.

ETAPA 3: En la Búsqueda de Razones.

En esta tercera etapa se muestran las acciones que se realizan para que los niños se enteren sobre el tema que posteriormente será centro de la conversación. Es decir, que los niños buscan información, que les permita acercarse al tema, conocerlo para apropiárselo y sustentar sus opiniones, es decir, para argumentar.

ETAPA 4: Construyendo Argumentos.

En esta etapa, los niños cuentan con recursos para construir opiniones que les permite participar de una conversación formal: establecen las reglas de interacción verbal, determinan los enunciados propios del género argumentativo y consultan sobre el tema, lo cual les pone en condiciones para participar en la conversación formal.

ETAPA 5: Conversar y reflexionar sobre cómo se conversa.

Esta es la tapa de la realización de la conversación y la metareflexión, es decir un momento fundamental en el que los niños revisan sus intervenciones, analizan al respecto, retoman los aspectos sobre el lenguaje oral construidos, y además, se posicionan los elementos abordados, como referentes que les permite posteriormente construir argumentos para participar en otros espacios de conversación formal.

VII. Análisis de la propuesta desarrollada

ETAPA 1: Proponiendo el Tema y explorando la condición inicial de los niños.

La primera acción estuvo relacionada con la disposición de los niños dentro del espacio físico: “Organizados en semicírculo se realizará lo siguiente”. La organización de los niños en semicírculo para conversar sobre un tema particular estuvo vinculada a la construcción de un espacio de trabajo permanente que existe en el aula de clase

denominado “Conversación grupal”, el cual se organiza de esta misma forma y en el que se abordan temas de interés de los niños. Organizar a los niños teniendo en cuenta que todos puedan darse la cara y establecer contacto visual con cada uno los integrantes del grupo, es una condición para que se dé la comunicación “la reunión”, “la colectividad”. Además, este mismo espacio ha servido en otras ocasiones como escenario para la reflexión del funcionamiento del “espacio como tal” y de “la comunicación grupal” que se propicia a su interior. Espacios como este, son los que permiten que los niños ingresen a la vida social: “Afirmémoslo de modo fuerte: el ingreso a la vida social ocurre en el terreno del lenguaje, concretamente en el lenguaje oral”. (Pérez, 2008).

La segunda acción, “Proponer a los niños el tema de las Mascotas, para abordarlo en una conversación grupal en la que cada uno dé su opinión y la argumente respecto a si se deben tener o no mascotas en la casa”, dejó ver que plantear una pregunta puntual, que resulte de interés para el grupo, soportada en un tema específico, brinda facilidad de ejercer un control sobre la temática, sobre las opiniones, sobre las intervenciones verbales de los participantes. De todos modos, es necesario explorar un poco más sobre ¿Qué aspectos tiene en cuenta el docente para elegir el tema que active o movilice una conversación grupal con niños de estas edades?

El tema de conversación se convirtió en un elemento decisivo para el desarrollo del trabajo didáctico y para el logro de las intenciones pedagógicas, que fue propuesto por el docente, sin que esto implicara desconocer los intereses de los niños. La docente seleccionó y propuso el tema, trabajo que seguramente los niños no propondrían y que ella desde su formación y experiencia sabía que debía incluir. De ésta forma, puede observarse en la propuesta de trabajo que se está analizando, como los propósitos que la docente configuró estaban relacionados con la concepción que ella tiene sobre, los niños de su curso, la forma en que ellos acceden al conocimiento y las maneras a las que se puede recurrir para enseñar, como en este caso particular, realizó todo un proceso para que los niños construyeran sus conceptos.

Por otra parte, haber propuesto a los niños un tema de conversación grupal, no fue circunstancial, lo cual fue posible debido a que en la dinámica del aula se ha incluido la oralidad como un aspecto del lenguaje posicionado desde este primer grado de escolaridad y como aspecto que se ha intencionado para aprenderse. Así mismo, durante todo el año escolar este espacio ha dado la oportunidad, tanto a los niños como a la docente, de proponer temas para conversar, pero de forma espontánea y no bajo el desarrollo de una modalidad de organización didáctica definida. Entonces, ¿Para construir los saberes, es suficiente la creación de espacios o situaciones en las que los niños puedan ser usuarios del lenguaje oral?

Sin la pretensión de querer responder la pregunta, es evidente que la creación de este espacio requirió por parte de la docente de dos elementos: Uno la formación conceptual respecto a la oralidad y el otro, la reflexión permanente sobre los procesos didácticos asociados al trabajo oral. Lo que lleva a pensar en ¿Qué tipo de formación

docente incide en estas formas de visualización del trabajo didáctico sobre la oralidad en el aula?

En la tercera acción, “Iniciar la conversación moderada por la profesora, escuchando las intervenciones verbales de los niños, y por medio de éstas determinar el conocimiento del tema propuesto, utilización de normas de interacción que se usan y dominio de aspectos del discurso argumentativo como: en mi opinión, pienso que, de acuerdo porque, no estoy de acuerdo porque, además, para complementar” la conversación sobre un tema específico permitió explorar la condición inicial de los niños, en relación con los conocimientos o dominios que tenían sobre el tema y el género discursivo. Igualmente, esta conversación sirvió como punto de partida real, desde donde se tomaron decisiones sobre cómo abordar las acciones necesarias y pertinentes para que los niños avanzaran en la construcción o explicación de esos aspectos del lenguaje que se quería que comprendieran, pero partiendo de un conocimiento objetivo acerca de lo que ellos sabían y no de supuestos o imaginarios o peor aún, ignorando o desconociendo lo que realmente saben o conocen. Conocer estos saberes, lleva a que el docente no espere resultados escolares por parte de los niños, sobre los cuales no se ha hecho en el aula un trabajo intencionado y sistemático. Es decir, que la planeación e intervención docente, debe jugar un papel decisivo en la transformación de los saberes de los niños, ayudándolos a pasar de saber menos a saber más. Esta reflexión lleva a nuevos cuestionamientos: ¿Cuál es la importancia y necesidad de realizar un trabajo sistemático, continuo y permanente sobre la oralidad durante la permanencia de los niños en el sistema educativo iniciando desde el primer años de escolaridad?, ¿Cómo se puede realizar este trabajo?

En el desarrollo de esta sesión sobre la exploración del estado inicial de los niños, se pudo establecer que ellos respondieron con ideas relacionadas con el tema, pero no respondieron a la intención del enunciado solicitado, como por ejemplo: dan nombres de mascotas, cuentan anécdotas vividas con sus mascotas, comparten experiencias ocurridas a personas conocidas o no con mascotas, etc. Además, se evidenció que asumieron roles de control sobre las reglas que conocen y que ellos mismos han construido “profe están hablando los mismos que han hablado”, “profe mire que ella habló y no pidió la palabra y me estaba interrumpiendo”, “pero estamos hablado de mascotas”, etc.) Así mismo, conocer lo que los niños saben no sólo se convirtió en el punto de partida del trabajo, sino, en una referencia de comparación de los avances o transformaciones conceptuales que lograron aprender al final del trabajo. También, se pudo apreciar mediante las intervenciones verbales de niños y docente, que ya tenían conocimiento acerca de las normas de interacción requeridas para conversar, pero no de la intención comunicativa solicitada, que se hiciera explícita en enunciados propios del género argumentativo. Sin embargo, esto admite pensar que bajo el trabajo de construcción de procesos orales en el aula de clase, es necesario y prioritario el posicionamiento y control de dichas normas, y que, a partir de ellas, se desarrolle el trabajo formal sobre un género discursivo particular.

De igual forma, algunos niños presentan opiniones no muy documentadas o fundamentadas, aunque otros como Camila da su opinión acompañada de un ¿por qué? También, algunos dejan ver la apropiación de la significación algunos conceptos como: formas de interrumpir, tener la palabra, recibir y esperar un turno, asignar un turno, etc. Inclusive, se aprecian intervenciones orales que sostienen por un tiempo prolongado (Camila, Darly, Vanesa,)

Hay que señalar que la docente en la exploración del estado inicial de los niños, tuvo clara la pretensión de esta situación y por lo tanto, dio libertad de hablar, no validó o invalidó las intervenciones, no las cuestionó, completó o ajustó. Además, dentro del rol que desempeñó la docente en esta sesión, se puede inferir la existencia de unos principios que regularon su actuación y sus intervenciones verbales, como: dar la palabra a quienes no han hablado, no recibir intervenciones colectivas, usar los términos correspondientes para referirse a lo que necesita nombrar y no cambiarlos (consultar, remitirnos, etc.). No obstante, algunas de sus intervenciones no se produjeron de manera fluida y los niños terminan interviniendo y haciendo complementos verbales de algunas palabras o frases. Este tipo de intervención pudo tener como intención conservar el interés de los niños, pero también, puede denotar falta de dominio o preparación por parte de la docente. Aunque no todos los miembros del grupo están atentos o en disposición de escucha durante la sesión, sería conveniente determinar ¿Por qué ocurrió esta situación cuando la oralidad ha sido un asunto de interés en el trabajo de esta aula?

Finalmente, respecto a la última acción propuesta “Preguntar a los niños además, si saben qué es opinar?, ¿Qué es argumentar?, ¿Cómo se opina y argumenta?, ¿Cómo se podría saber más sobre lo que se va a hablar?, se evidenció que frente a estas preguntas, los niños se atrevieron a verbalizar sus ideas, aunque algunos conceptos no se dieron de forma acertada, por ejemplo: Camila: “esa palabra suena como...opinar suena como saber, para decir, la palabra, O sea, para decir otra palabra, esa palabra se usa como especial”. Vanesa: “opinar es una cosa que uno tiene que aprender”.

De otro lado, plantear temas y preguntas específicas a los niños como base de un trabajo didáctico intencionado, permitió que la docente optara por una vía de construcción del saber que da sentido a las prácticas de aula y al desarrollo del pensamiento del niño, diferente a aquellas en las que prevalece la exposición o conferencia del docente para la enseñanza. Es decir, se abordó el trabajo de aula, de este aspecto del lenguaje desde sus usos o funciones del habla, como lo plantea Camps “los usos orales formales, especialmente los monologales, son objeto de enseñanza por sí mismos...” y que en este caso, corresponde al de “Hablar para aprender a hablar”

Cuando se le pregunta a los niños ¿En dónde se puede consultar o averiguar para saber más sobre las mascotas? , son acertados en cuanto a los recursos de consulta: cuentos, televisor, fotocopias, veterinario, diccionario, etc. Esto permite ver que han

participado en prácticas de búsqueda de información y que reconocen la funcionalidad de algunos libros o medios que les pueden proporcionar dicha información.

También, durante esta sesión se pudo observar el uso de un cuaderno de apuntes personal por parte de la docente, el cual tenía dos funciones: por una parte, registrar los aspectos que resultaron importantes en el desarrollo de las sesiones y que va a requerir más adelante, por eso fue necesario “registrarlos para conservarlos” (lo cual es una característica de la escritura: conservar la información). Y por otra, permitió mostrar a los niños una de las prácticas que realizan los escritores expertos cuando requieren conservar una información valiosa: registrar para retomar luego lo que se escribió. Los dos aspectos mencionados sobre el uso de la libreta de apuntes de la docente, siempre se han hecho explícitos a los niños, porque de ésta forma, se favorece la construcción de un concepto de escritura desde la práctica misma, desde sus usos, desde la misma función social que le es propia. De igual forma, los registros que realiza y conserva un docente que tiene intereses sobre la búsqueda de explicaciones de los procesos didácticos que ocurren en el aula, sirven para que recurra a ellos, para que los revise y apoye los análisis que emprenda sobre la sistematización de las experiencias o trabajo de aula.



Los niños organizados en semicírculo participando del espacio de “Conversación formal.”

http://2.bp.blogspot.com/ETQMs1fN8dA/S6kRo6QH3UI/AAAAAAAAABk/i-ITVdIGMFA/s1600-h/F1a_15_10_09.JPG

ETAPA 2: "Estableciendo Reglas Orales para una Conversación"

La segunda etapa de la secuencia didáctica se denominó: “Estableciendo reglas para conversar” y estuvo conformada por dos sesiones. La primera de ellas incluyó dos acciones: la presentación de un video sobre una conversación formal y la conversación acerca de las características de un espacio de conversación grupal y formal. Y La segunda sesión, correspondió a la realización de una Conversación grupal formal para establecer normas de oralidad.

La primera sesión inició con la presentación del video en el que los niños pudieron observar de manera explícita las características de una conversación formal, las cuales se quería que los niños identificaran. Es decir, la conversación observada sirvió de modelo para la construcción de criterios propios que regularan el espacio para conversar. Es importante resaltar que fue en este momento en el que se establecieron unas condiciones esenciales que permitieron el desarrollo de la secuencia.

Esto implicó la búsqueda de una situación que dejara ver el criterio selectivo del docente en el material, para el trabajo didáctico y no correr el riesgo de generar confusiones en las identificaciones que los niños realizarían posteriormente a través de las reflexiones. El material fílmico, se centró en el ejemplo real de lo pretendido, especialmente para determinar las condiciones fundamentales de un espacio formal de habla como: el lugar físico, el tiempo, las características socio-culturales de las personas, la intención de la situación, la ubicación y posición de las personas, el contexto, los comportamientos, los gestos, las distancias, el tono de voz, sus expresiones, los recursos lingüísticos usados, etc., lo cual fue explicitado en la consigna que la docente planteó previamente a la presentación de los videos.

Reconociendo la relevancia del material, se hizo necesaria la presentación no de un solo video (como inicialmente se planteó), sino de dos fragmentos de video, sobre dos situaciones de habla diferentes. Una, la reunión de un grupo de senadores en España y la otra, una conversación en un aula de clase con estudiantes de grado tercero de primaria de un colegio de Bogotá, quienes sostienen un intercambio sobre: el debate. Fue pertinente para las intenciones didácticas, que los estudiantes observaran una conversación con un grupo de adultos y otro con un grupo de niños, una en un espacio fuera del aula y otro dentro de ella.

También fue fundamental que los aspectos determinados sobre las condiciones del espacio en el cual se iba a trabajar, estuvieran mediados por lo verbal y lo colectivo debido a dos razones: por una parte, porque la conversación formal grupal en sí misma, era el aspecto central del trabajo didáctico, contribuyendo de este modo al posicionamiento del habla como vía para la construcción de saberes. De otro lado, porque se recurrió a la existencia del espacio de conversación en el aula utilizado a lo largo del año escolar para abordar asuntos o temas mediados por la reflexión, dejando de esta forma que se diera continuidad al sentido del espacio ya instalado en el aula de clase.

Lo anterior puede entenderse como: hablar de las características de un espacio de conversación formal en un espacio de conversación formal. Es decir, que se estableció una coherencia entre la tarea de abordar las condiciones de un espacio de habla grupal formal, con las que existían en un espacio ya construido y conocido por ellos, en el que han sido escuchados para intervenir en la solución de problemas propios de la convivencia, ejerciendo así prácticas auténticas de democracia y por lo tanto, a descubrir y vivenciar el ejercicio de la ciudadanía, como lo afirma Mauricio Pérez: “El primer reto se relaciona con algo que es indiscutible: la necesidad de que desde la educación formal se construyan las condiciones para la vida social, para la participación y para la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia”. Por eso, la docente planteó con toda confianza, preguntas que pusieron a los niños a pensar sobre lo visto, al interrogar ¿Por qué las personas que aparecen en los videos está ubicadas de ésta forma?, ¿Qué hace posible que puedan conversar como lo hacen?

También fue fundamental que los aspectos determinados sobre las condiciones del espacio en el cual se iba a trabajar, estuvieran mediados por lo verbal y lo colectivo debido a dos razones: por una parte, porque la conversación formal grupal en sí misma, era el aspecto central del trabajo didáctico, contribuyendo de este modo al posicionamiento del habla como vía para la construcción de saberes. De otro lado, porque se recurrió a las que aparecen en los videos que están ubicadas de ésta forma, ¿Qué hace posible que puedan conversar como lo hacen?

Otro efecto de la determinación de las características del espacio formal de conversación, que se pudo apreciar a través de la intervención de los niños, fue el reconocimiento de ellos como sujetos, de su voz, así como el de las construcciones previas que durante todo el año escolar se habían realizado en el aula. Este momento, aportó a la comprensión de las características de un espacio de conversación formal y de su diferenciación con otro tipo de espacios de habla mediante intervenciones de la docente como: ¿Por qué las personas están ubicadas de la forma en que vimos?, ¿Por qué se organizaron de frente?, ¿Para qué sirve verse el rostro quienes hablan?, ¿En qué lugar están conversando?, ¿Se vestirían de igual forma para conversar en el patio, en el parque, en el baño?, ¿En la plaza de mercado las personas, actúan, hablan, de la misma forma en que lo hacen las personas del video?

Algunas respuestas que dan los niños dejan ver un nivel de reflexión, de claridad y de respuesta no sólo a la pregunta, sino a las contrapreguntas, como por ejemplo en la siguiente intervención:

Profesora: ¿Qué pasaría si se hace uno detrás de otro?

Darly: no se le vería la cara.

Profesora: o le podría ver la cabeza.

Alejandra: o la espalda.

Profesora: ¿Y qué pasa?

Camila: uno le tiene que ver la cara y no la espalda.

Profesora: ¿Por qué?

Alejandra: uno le tiene que ver la cara al que está hablando.

Profesora: ¿Para qué?

Camila: Para saber ¿quién es?, Para saber ¿cómo se llama?, ¿Quién está hablando?

Lo anterior, deja en evidencia la importancia de la pregunta pertinente y precisa que formula la docente para el desarrollo de sus intenciones didácticas. De aquí se desprende un nuevo interrogante: ¿Qué tipo de pregunta formular a los estudiantes que generen exigencia cognitiva y que permitan el avance en la construcción de saberes?

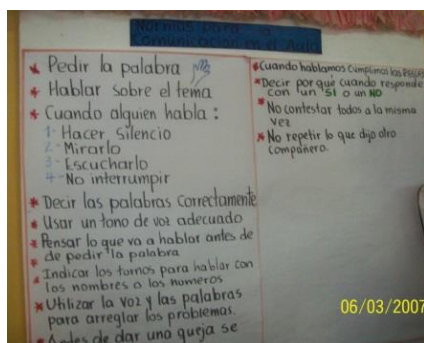
Finalmente, las condiciones establecidas sobre el espacio de conversación fueron: es una conversación grupal, la organización debe ser: sentados en las sillas y formado una U para que todos puedan observarse de frente, realizar la conversación en un horario en el que no se tenga mucha interferencia, realizar la conversación sin micrófono, establecer unas reglas para la comunicación oral (Estas condiciones

pueden apreciarse en la cartelera en la que se hizo el registro de estos aspectos y que se publicó en el aula para que se constituyera en un aspecto de referencia, tal como se aprecia en la fotografía).

De igual forma, las normas de interacción verbal, como condición establecida para la participación en el espacio de conversación en el cual se abordaría el tema sobre las mascotas, fueron establecidas en el mismo espacio colectivo de habla, porque: “La base para la construcción de la voz que posibilite multiplicidad de interacciones supone la existencia de reglas y pautas de la interacción (respetar los turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, responder preguntas, explicar sus puntos de vista, defender una opinión), así como la regulación de las mismas. Ese sistema de reglas es una prioridad de la pedagogía de la expresión y del lenguaje, y debe construirse paulatinamente en las aulas, igualmente debe velarse por su mantenimiento y consolidación” (Pérez, 2008).

Las reglas finalmente acordadas colectivamente fueron: pedir la palabra, respetar los turnos, escuchar atentamente, utilizar un tono de voz adecuado, tener una correcta posición del cuerpo, no repetir lo que otro ha dicho. Pudo evidenciarse en esta sesión que ya existía un conocimiento y una apropiación de estas por parte de los niños, como se observó: levantaban la mano para solicitar la palabra, comprendían la asignación de turnos de palabra por los nombre o por un número, respetaban los turnos de habla, había escucha atenta y respetuosa por parte de algunos niños, la posición de sus cuerpos era pertinente, miraban a la cara a quien les hablaba, hacían referencia al tono de voz, etc. Se hizo evidente que los niños han estado inmersos en una dinámica de habla permanente. Como se pudo apreciar en la intervención de Darly cuando la profesora les pregunta a los niños: ¿Qué se debe recordar para la conversación en este espacio? y ella dice: “pedir la palabra, escuchar al compañero, no interrumpir al compañero”.

Para cerrar el análisis de esta sesión y a manera de hipótesis queda el interrogante: si los niños en transición logran comprender, participar y apropiarse de unas normas para la interacción social, ¿cuál puede ser el efecto de la continuidad de ello en los siguientes once grados de escolaridad?



Cartelera con las condiciones establecidas por el colectivo para el espacio de conversación formal

http://4.bp.blogspot.com/_ETQMs1fN8dA/S6kUVYE3fAI/AAAAAAAAAB0/Sn5Guqug3oY/s1600-h/F3a_19-10-09-cartelera_aula_normas_de+referencia.JPG

ETAPA 3: "En la Búsqueda de Razones"

Las sesiones cuatro y cinco de la secuencia didáctica conforman la etapa 3 que se ha denominado "En busca de razones". La sesión cuatro, se diseñó para hacer consultas y documentación sobre el tema, y la cinco, la realización de una lectura preparada para presentar la consulta realizada.

Realizar las consultas sobre el tema se constituyó en un aspecto "fundamental" para la construcción de los argumentos por parte de los niños, es decir, se convirtió en los insumos para elaborar y sustentar las opiniones. No obstante, realizar dicha documentación, requirió de unas acciones que dentro del proceso didáctico cobran sentido para favorecer el aprendizaje de los niños. Estas acciones fueron: explicar a los niños el propósito de la consulta, vincular a los padres de familia, realizar la consulta y su presentación mediante prácticas de escritura y de lectura, apoyar la consulta de los niños con lecturas y videos por parte de la docente, y finalmente, hacer el registro de la información requerida en el tablero.

Inicialmente la profesora hace explícito el interés de la consulta, delegado en un trabajo para realizar en la casa con la colaboración de los padres de familia, aunque no sólo se explica el propósito del trabajo, sino el procedimiento a seguir para realizarlo, lo que resulta apropiado para que los niños reconozcan el sentido de sus tareas. La docente dice: "Ahora sí vamos a averiguar sobre las mascotas, dejaremos una tarea que van a llevar para la casa y van a consultar en donde puedan hacerlo, con ayuda de sus padres sobre ¿Qué son las mascotas?, ¿Cuáles son las mascotas?, ¿Para qué tienen mascotas en la casa? Para ello voy a enviar una notica. Pero además, lo van a escribir en el cuaderno de escritura y lo van a preparar en la casa para poder venir y leerla aquí en la escuela".

Los niños tenían claras algunas fuentes de consulta a las cuales podían acudir: "profe, podemos buscar en los libros", "yo tengo una cartilla en donde hay unos cuentos de unos animales", o "podemos buscar en el diccionario", esto da cuenta del acercamiento que han podido tener los niños a dichas fuentes, a partir del trabajo en el aula de clase.

Haber asignado el trabajo de consulta como una actividad en la cual los padres de familia pudieron colaborar, permitió que se apreciaran dos aspectos: uno de ellos, que los padres comprendieran que es común vincularlos en las actividades escolares y de aprendizaje de sus hijos, y el otro, hacerlos partícipes en actividades en las cuales se concibe la escritura y la lectura como unas prácticas del lenguaje sociales, en las que sus hijos, sin dominar totalmente la convencionalidad pueden realizar con seguridad. Las prácticas de lenguaje "son prácticas porque, ante todo, son acciones que se realizan con textos orales o escritos en determinadas situaciones de comunicación y para lograr ciertos propósitos comunicativos. Pero justamente, porque son prácticas, no son solo los textos" (Castedo, 2008)

Es necesario resaltar, que para las orientaciones dadas a los padres de familia jugó un papel fundamental la nota escrita que se les envió en el cuaderno de tareas, y en la cual, se hizo explícita las indicaciones a seguir.

De otro lado, recurrir a la lectura preparada para la presentación de la información averiguada, les permitió a los niños apropiarse del contenido de la información, y a la vez, darla a conocer con propiedad, precisamente porque es este uno de los propósitos de la preparación: garantizar el éxito del lector (como se puede observar en la lectura que hace Darly Esperanza). Además, cuando los niños leen un trabajo escrito que han podido preparar (lo que no es nuevo para los niños de esta aula de clase) y para hacerlo siguen el recorrido de lo que leen con su dedo, logran hacer grandes acercamientos al funcionamiento del sistema de escritura. Lo anterior, porque deben seguir la orientación de dicha escritura (izquierda a derecha, de arriba abajo), saltar de una línea a otra, detenerse en los puntos, coordinar lo que verbalizan con las palabras escritas, etcétera. Estos intentos de acercamiento a la escritura pueden apreciarse en la lectura que hace Camila.

Sin embargo, en la realización de la tarea en casa se pudo evidenciar que las fuentes de consulta a las que recurrieron los padres de familia fueron muy limitadas (cartillas, sus propios conocimientos) y por ello, la documentación resultó insuficiente, aunque, haber visionado lo anterior en la planeación, justificó aún más el trabajo didáctico del aula para acercar a los niños a algunas informaciones y conocimientos cualificados que fuera del aula, suelen ser escasas. Esto puede entenderse si se revisa la realidad contextual de los niños (nivel educativo de los padres, su nivel social, el entorno en el cual viven, escasos materiales de consulta en casa, etcétera). Es por ello, que se direccionó la intervención de la docente para complementar la información aportada por los niños (que aunque no sea suficiente, no significa que no sea valiosa), a través de lo que se denominó una “consulta cualificada”.

Tener claro que la información un poco limitada aportada desde la casa, (incluyendo en ello a quienes no realizan el trabajo), no puede ser una restricción para el aprendizaje de los niños, la docente hizo su propia consulta y la leyó en voz alta frente al grupo, una vez explicó las fuentes de consulta a las cuales acudió, que si bien es cierto fueron válidas (internet, videos), podría haberse apoyado en los textos físicos, para darle a estos relevancia en el proceso de documentación. Aun así, la lectura de la docente resultó pertinente dentro del proceso de formación de los niños porque esto les permitió ver a un lector experto y tomar referencias sobre cómo se desempeña esta práctica de lectura.

También, leer a los niños un texto que para este caso corresponde a un género discursivo explicativo que usualmente no se lee a los niños pequeños (porque en la práctica de lectura predomina el género narrativo, por ser considerado más apropiado para ellos), deja que se asuma a los niños como unos escuchas válidos, importantes, que se ponen a la altura del texto y de la lectura, de una lectura extensa y elaborada, lo cual es formativo para el lector que se inicia.

Asumir al grupo de niños bajo concepciones como las mencionadas anteriormente, hace que ellos se conecten con lo que escuchan. Igualmente, en el transcurso de la lectura la profesora con algunas actitudes y comentarios va posicionando el acto lector como un acto relevante, de importancia: “Escuchen atentamente lo que voy a leer”,

“Permíteme un momento termino la lectura y damos la palabra”, “Fíjense lo que dice en esta parte”, “Escuchen esto que me pareció muy interesante, importante”, etcétera.

Por otra parte, el recurrir a la presentación de un video cuyo contenido responde a los propósitos de enseñanza, en el cual aparece una Veterinaria dando respuesta a preguntas puntuales relacionadas con las mascotas. Este material, fue decisivo para el trabajo, primero porque era audiovisual, lo cual resultó muy atractivo para los niños, y segundo, porque en él aparece el experto en el tema hablando de lleno sobre los intereses requeridos para su documentación.

Después de analizar estas sesiones, surgen interrogantes fundamentales como efecto de la necesidad del proceso de documentación realizado con el fin de conocer sobre el tema de interés “Las mascotas” para buscar las razones que les permita posteriormente tener unos referentes o fundamentos sobre los cuales construyan sus opiniones, algunas de ellas son: ¿Existen requisitos para que los niños de Transición puedan participar en actos de lectura, escritura como unas prácticas sociales?, ¿Es posible abordar procesos de enseñanza en el aula de clase que no estén mediados por una rigurosa documentación por parte de los estudiantes y la docente?, y finalmente, ¿Qué papel juega el propósito comunicativo dentro de las tareas que se asignan a los estudiantes para realizar en casa?



Sheyla realizando la consulta sobre las mascotas con la colaboración de su mamá

http://2.bp.blogspot.com/_ETQMs1fN8dA/S6kXCiplfNI/AAAAAAAAACM/M6W_BUI8NCE/s1600-h/F4d_18-10-09.JPG

ETAPA 4: "Construyendo Argumentos"

La cuarta etapa comprende a las sesiones seis y siete de la secuencia didáctica. En el desarrollo de estas sesiones los niños construyeron los argumentos sobre el tema de las mascotas, a partir de la consulta y documentación realizada con anterioridad. También, en estas sesiones se formalizó el término de “Argumentos” e identificaron los enunciados característicos del género argumentativo. Esta fue la etapa que situó a los niños frente a nuevos saberes sobre aspectos del habla que les permitiría participar posteriormente en la conversación formal.

Es necesario antes de continuar con el análisis, precisar que la prioridad que se tuvo para realizar este trabajo de aula con los pequeños, fue acercarlos a los criterios o condiciones que orientan la conversación formal, debido a que la conversación en el

aula de clase requiere del lenguaje oral y este “requiere de espacios claramente definidos en la estructura de tiempos en la escuela. A la vez, se necesita definir criterios que orienten la conversación entre el docente y estudiantes y entre estudiantes, en las prácticas cotidianas de conversación, exposición, argumentación (Pérez, 2008). Y no al conocimiento en sí mismo del género discursivo, ni a su estructura, características o intencionalidades de forma plena.

Construir unas condiciones en el aula de clase que vayan asegurando la participación de los niños en los espacios de habla, les llevará progresivamente a que en el futuro se puedan adentrar en el género discursivo particular y posicionar una forma discursiva en sus intervenciones verbales (debates, discusiones). Esto puede lograrse si en el aula, la enseñanza “puede verse como una conversación que requiere ser amena, que se va volviendo cada vez más elaborada, más compleja, más documentada, y en la cual todos los sujetos implicados tienen en el derecho y la obligación de contar con una voz para hacerse entender, para reconocer al otro, para responsabilizarse, para tomar posición, en fin para construir un lugar en el mundo, ese micromundo del aula, que para esas primeras edades es el espacio de ingreso a la vida social” (Pérez, 2008)

Fue así como acercar a los niños de transición a una conversación formal, implicó la creación de unas condiciones como: la forma de organización de los participantes para conversar, el dominio de las normas de intervención oral, la documentación sobre el tema y la utilización de enunciados propios del género argumentativo. Dichas condiciones se convirtieron en las estrategias que posteriormente facilitarían a los niños adentrarse en otros niveles de complejidad relacionados con la forma discursiva argumentativa. En otras palabras, trascender de la oralidad primaria a una secundaria (Ong, 1999), de un habla habitual a una más formal, que esté mediada por la lectura, la escritura y un proceso de preparación pensado para ello.

Es así, como la clase seis se convirtió en una sesión de suma importancia porque dio apertura a la realización de una acción definitiva como fue la construcción de las razones o argumentos por las cuales se pueden tener o no tener mascotas en la casa. En esta sesión, la profesora llevó al aula un documento que escribió fuera del trabajo de clase, en el que consolidó la información que ella y los niños habían averiguado en el proceso de documentación sobre las mascotas. En el momento en que la docente presentó el documento a los niños, resaltó el número de hojas, el contenido, su procedencia y el título: “el documento contiene lo que ustedes y yo hicimos de tarea de consulta sobre las mascotas”, “estoy feliz, porque son dos hojas escritas las que van a poder leer”, es importante leer el documento antes de contestar”.

Es relevante para este análisis, enfatizar en la amplia y clara explicación que hizo la profesora sobre la realización del trabajo: “Van a llevar a casa en sus cuadernos de escritura, este documento que les traje en el cual he reunido la información que ustedes y yo conseguimos sobre las mascotas, más lo que vieron en el video, para que lo lean con ayuda de sus padres y luego respondan por escrito, cuáles son las razones por las cuales si se puede tener mascotas y las razones por las cuales no se

puede tener mascotas en la casa”. Aun así, la docente leyó en voz alta el documento frente al grupo de niños para que tuvieran conocimiento que lo que llevaban a su casa.

El documento que los niños llevaron a casa resultó de gran ayuda para los padres, debido a que les permitió apoyar y orientar el trabajo de sus hijos, al igual que obtener información valiosa para cumplir con la consigna solicitada. Esta tarea resultó de gran significación, si se tiene en cuenta que a la vez los padres se informaron sobre el tema de interés, y ayudaron con mucho entusiasmo a sus hijos a preparar el escrito, lo cual puede explicarse desde la existencia de un propósito comunicativo explícito de la tarea: determinar razones sobre un tema, para poder hablar sobre él.

Los niños regresaron al aula de clase con sus razones escritas y se organizaron con sus sillas frente al tablero. Con anterioridad, la profesora había dividido con una línea el tablero en dos partes, las cuales título: “Por qué Si se pueden tener mascotas” y “Porqué NO se pueden tener mascotas”. Enseguida, se dio inicio a la lectura de las “razones” requeridas (en algunos casos los mismos niños leyeron, en otros, la profesora leyó en los cuadernos), la docente hizo el respectivo registro en el tablero, construyendo un listado para cada uno de los títulos.

Algunas tareas presentaron muy pocas razones sobre lo preguntado, lo cual genera nuevamente una inquietud por la calidad del apoyo que los padres aportan desde la casa y de la inminente intervención de la docente con el trabajo de aula para poder compensar esta situación. Inclusive a esta sesión acudieron algunos niños sin la tarea, como suele suceder en muchas ocasiones, por eso, para no excluirlos de esta construcción de razones sobre el tema y conociendo la relevancia de este momento para los propósitos del trabajo, la profesora recurrió al video de la veterinaria presentado en la sesión cinco para verlo nuevamente y permitirle a todos participar en la construcción del trabajo.

Finalizadas las listas a lado y lado del tablero, con las denominadas hasta el momento “razones”, la profesora las leyó y luego, anunció a los niños que esa palabra sería reemplazada por la de “Argumentos”. Así que pegó una tarjeta con este nuevo nombre y leyó las listas refiriéndose como argumentos a lo que estaba allí y ya no a razones. Es decir, argumentos por los cuales Si se pueden tener mascotas en casa y argumentos por los cuales No se pueden tener mascotas en casa.

En la sesión siete se presentó un video de una conversación formal sostenida por dos niños en la cual dan argumentos a favor y en contra a cerca de “Orinarse fuera del baño”. La pretensión del video era identificar los enunciados que cada uno de los participantes de la conversación utilizó para presentar sus argumentos sobre el tema. Aquí jugó un papel fundamental la profesora al explicitar previamente la consigna sobre lo que se debía hacer, pero también, para ir ayudando a los niños a hacer la identificación de los enunciados, para lo cual fue deteniendo el video al inicio de las intervenciones de los conversadores.

Por último, los niños se organizaron en pequeños grupos y a cada uno de ellos, la docente acudió para pedirles que esos enunciados identificados (a los niños se refirió

como: las palabras iniciales usadas para dar los argumentos), fueran escritos en la hoja. Este trabajo grupal implicó ponerse de acuerdo, no sólo en el enunciado a escribir, sino en cómo escribir para que dijera lo que querían decir, lo cual los pone en una situación en la que deben realizar una práctica de escritura que se denomina “escribir por sí mismo” y en la que los niños “asumen la responsabilidad de escribir directamente intentando avanzar en la comprensión del sistema de escritura (qué letras poner “para que diga”)...” (Castedo, 2008)

La situación que retaba a los niños a escribir, también contaba con un sentido comunicativo: presentar el enunciado argumentativo identificado frente a sus compañeros (esto también les exigió ponerse de acuerdo porque la mayoría de niños quería leer en público). La escritura colectiva fue posible gracias a que en esta aula de clase se trasciende los límites del dominio de la convencionalidad, aunque en este momento del año escolar varios niños recurrían a la escritura convencional, como puede apreciarse en sus escritos.

Así cada grupo de niños leyó lo escrito colectivamente en la hoja y simultáneamente, la profesora lo registró en el tablero, posteriormente lo escribió en una cartelera y lo publicó en la pared destinada para conservar los productos de este trabajo sobre oralidad, convirtiéndolo de esta forma en una referencia a la que podían recurrir cuando lo requirieran.

Lo anterior, deja claro que con la secuencia didáctica planteada se pretendía que los niños aprendieran a opinar para participar en una conversación formal, que opinar implica dar razones y que para dar las razones es necesario documentarse sobre el tema. En otras, palabras, dar razones o argumentos sobre un tema requiere de una documentación que sustente la opinión y que verbalizar estas opiniones requiere de unos enunciados argumentativos.

En fin, estas condiciones construidas con esta secuencia didáctica entran a constituirse en principios organizativos o estrategias que ponen a los niños en la entrada de un discurso formal y a los docentes frente a interrogantes como: ¿Por qué se pretende que los estudiantes de grados superiores dominen las formas discursivas y participen de espacios de habla formal, si no han tenido la oportunidad desde los grados inferiores de vincularse a espacios de habla en los que pueda construir su voz? Y ¿Cómo exigir a los estudiantes que hagan intervenciones verbales propias de una forma discursiva sin la preparación, conocimiento previo o construcción de unas condiciones propias para ello?



Los niños organizados en pequeños grupos escribiendo los enunciados argumentativos identificados con la colaboración de la docente.

http://1.bp.blogspot.com/_ETQMs1fN8dA/S6kfqFGdOCI/AAAAAAAAAC8/dy6PutQZd9w/s1600-h/F7e_24-11-09.jpg

ETAPA 5: "Conversar y reflexionar sobre cómo se conversa"

La etapa cinco que comprendió a las sesiones nueve y diez, fue la última etapa de la secuencia didáctica que se analiza. La primera sesión la conformaron dos situaciones de relevancia, la primera, la realización de una preparación para la conversación y la otra, la conversación definitiva. La segunda sesión, correspondió a la reflexión sobre la conversación formal realizada a lo cual se le denomina reflexión metaverbal.

Respecto a la conversación formal planeada, y en la cual, se pretendía que los niños pusieran en escena los aprendizajes construidos en el proceso, fue necesario hacer una preparación para que los niños tuvieran un primer acercamiento a la conversación y en ella hicieran uso de los elementos requeridos para la conversación formal. Para ello, se acudió a una organización en la que se destacó la conformación de tres grupos. Dos de ellos, ubicados frente a frente con cinco niños cada uno, quienes tuvieron como tarea recordar los argumentos elaborados colectivamente sobre el tema. Los demás miembros del curso se constituyeron en auditorio ante el cual sus compañeros realizaron el recuento de argumentos.

Los dos grupos pequeños llevaron a cabo su papel de evocar los argumentos, uno sobre ¿por qué si se pueden tener mascotas en la casa? Y el otro ¿por qué no se puede tener mascotas en la casa?, tomaron como referencia el registro que aún permanecía en el tablero sobre ello. Fue claro que la intención de esta situación, no era generar un debate o toma de posición y defensa de ella porque los niños no fueron preparados para eso, sino separar los grupos de argumentos y que se apropiaran de ellos.

Al día siguiente se realizó la conversación formal para lo cual fue seleccionado sólo un grupo de niños (para poder tener mayor control la conversación y las intervenciones de los participantes). Primero se explicó al grupo lo que se iba a realizar (recordar el tema, las normas o reglas determinadas para participar en dicho espacio y la forma de participación), a continuación la profesora realizó la pregunta eje del trabajo: ¿Se debe tener mascotas o No en la casa? Luego, la docente retomó lo publicado en las carteleras sobre al proceso seguido, leyó una a una las normas establecidas (pedir la

palabra, respetar los turnos, escuchar atentamente al que esté hablando, utilizar un tono de voz adecuado, conservar una posición del cuerpo adecuada, no repetir lo que el compañero ha dicho, retomar lo que dice), y por último, hizo referencia a “argumentos” como la palabra que reemplazaba a la de razones.

Además, la docente controló las normas para regular la conversación, controló el tema, y recordó a los niños el uso de los enunciados o palabras especiales que se utilizan para iniciar los argumentos. Cuando comenzó a mencionar los enunciados, los niños intervinieron para ayudarla: “pienso qué”, “opino qué”, “Estoy de acuerdo con... porque”, “no estoy de acuerdo, con... porque...” También, la profesora abrió un espacio de preguntas para hacer aclaraciones, que los niños utilizan de forma pertinente y les valorara la decisión de pedir aclaraciones a sus dudas:

Camila: ¿la vamos a hacer como la hicimos ayer? (se refiere a desarrollar la conversación bajo la organización utilizada durante la preparación de la conversación el día anterior). *Profesora:* la vamos a realizar bajo esta misma organización que tenemos en este momento. *Vanessa:* argumentos significa la otra parte y la otra mitad de la otra parte. *Profesora:* ¿Alguno de ustedes recuerda cual palabra cambiamos por esa: Argumentos? y que dijimos ya no vamos a decir esta sino Argumentos? *Camila:* No vamos a decir “razones” sino vamos a decir ahora “argumentos”. *Profesora:* las razones; o sea el por qué o esas razones sobre algo, ya no les vamos a decir razones, sino argumentos. *Vanessa:* está muy bien tu pregunta y tu aclaración para poder comenzar.

Después de que la docente estableció las condiciones y normas para dar inicio, los niños comenzaron a hacer sus intervenciones opinando, levantando la mano para pedir la palabra, escuchando a su compañero, conservando el tema, respetando los turnos, usando los enunciados argumentativos, pero lo más interesante es que en dicho despliegue de argumentos sobre si se deben tener o no mascotas, los niños coordinaron sus intervenciones de tal manera, que la opinión siguiente solía ser un contraargumento a lo dicho (esto puede entenderse como una plena disposición hacia la discusión y debate como efecto del trabajo que posteriormente podría retomarse con mayor exigencia para adentrar a los niños en este tipo de situación discursiva correspondiente al género argumentativo oral).

También apoyaron las opiniones con ejemplos como cuando *Viviana* dice: “no se pueden tener perros en la casa porque ellos dañan las cosas, por ejemplo: las cosas que uno necesita, las chancletas, las sillas, dañan las carpetas, desordenan la casa” o con experiencias como lo hizo *Camila:* “los animales pues conocidos o no, muerden así haga rato que no lo haya vuelto a ver, y si uno coge un perro desconocido osa que sea de la calle y no tenga vacunas y lo muerda a uno, como me paso a mí que me mordió un perro de la calle y no tenga vacunas pues después va a tener una enfermedad y después toca que le cosan para sacarle la enfermedad que tiene”. De igual manera pusieron en relación los argumentos con sus conocimientos como se observó en el siguiente comentario “si es cierto que no se pueden tener animales en la casa porque pueden dar enfermedades a las personas y les empiezan a dar

enfermedades y les toca irse para el médico. – Los perros conocidos si se pueden tener porque no ladran y los desconocidos no, porque pueden tener rabia”

Es admirable ver que es posible la escucha atenta al compañero, y que ello, no sólo implica el respeto por quien habla, sino un exigente seguimiento sobre lo dicho (conservar el hilo de la conversación y del tema) y su relación con lo que cada uno de los participantes también dijo), por ejemplo:

Darly: yo pienso que los loros no se pueden tener porque ellos cada rato nos pican, y entonces le pueden dar granitos en las manos y esos granitos tienen infección y esa infección también le puede hacer doler la cabeza, tiene que irse al médico y dolerle la barriga y la cabeza. *Camila*: yo pensé (señalando su cabeza) que también ellos sirven para tenerlos y jugar con ellos y nunca votarlos. *Viviana*: Uno no puede tener loros grandes porque ellos tienen alas, esto y uno se lo pone en las manos y le dan un grano y se lo tienen que totiar. *Profesora*: pero no dijiste si ibas a hablar o sobre lo que acaba de decir Camila o sobre lo que había dicho otro compañero, a quién ibas a retomar. Seguiste con otro tema. *Darly*: que yo opino lo que dijo Viviana, porque lo que dijo *Viviana* es lo mismo que dije yo, y entonces ella si escuchó lo que yo dije y se decidió copiar de mi...

A lo largo de la conversación sostenida por los niños, se pudo identificar intervenciones extensas, prolongadas, con ideas completas. De igual forma, un control sobre sus posición y postura del cuerpo en sus sillas, y una actitud tranquila pero muy dispuesta para la conversación. Hay desde luego, varios aspectos propios de la actividad verbal que en el marco de un trabajo como estos pueden trabajarse y cualificarse como: el uso de algunos términos usados (totiar, miarse, bulla), la repetición de términos en una misma intervención (incluso por parte de la profesora). La última sesión se centró en la realización de la reflexión sobre la conversación realizada el día anterior, es decir se hizo una reflexión “metaverbal” que le es propia a procesos desarrollados mediante secuencias didácticas:

“En la SD es necesario distinguir momentos de uso de la lengua oral y escrita (actividades verbales) de momentos de reflexión individual y colectiva sobre el funcionamiento de la lengua, los textos y los discursos. Hablamos de reflexión metaverbal (actividades metaverbales). Las segundas son la vía para el ajuste de las primeras y condición de la construcción/reconstrucción de los saberes. Las segundas son también el mecanismo para monitorear y verificar el aprendizaje logrado. Esta condición implica que en las clases, además de los tiempos de la escritura, la lectura y la oralidad, se abran espacios amplios para la reflexión metaverbal”. (Pérez, 2004. p.4).

Para esta etapa de reflexión metaverbal los niños observaron el video de la conversación formal realizada sobre las mascotas y analizaron sus propias intervenciones, revisaron los aspectos sobre el lenguaje oral construidos (normas de oralidad, qué son los argumentos, los enunciados argumentativos, características de la conversación formal, del espacio en que se habla: “para hablar en el parque no

necesitamos reglas, necesitamos las reglas para conversar en el salón porque el salón es un sitio para hacer tareas y no se puede hacer bulla porque no es para gritar, ni desordenar ...”), lo cual les permitió la reelaboración y apropiación de los elementos abordados (es interesante ver como las intervenciones verbales de los niños están acompañadas de explicaciones a su argumentos para que sustentan muy bien sus opiniones).

La reflexión tanto de los aspectos verbales, como del proceso realizado se constituyeron en referentes para la participación posterior en espacios de conversación formal, lo cual nos pone frente a un interrogante ¿Es posible que se transformen las formas de evaluación en el aula por unas que sean más constructivas o formativas?

Las conclusiones que se obtuvieron, fueron escritas en cartelera y publicadas bajo el título “Aspectos a tener en cuenta para participar en una conversación en la que se den argumentos” y dichos aspectos fueron: Reglas para la comunicación, hablar sobre el tema y dar argumentos utilizando enunciados o palabras iniciales especiales.

Es oportuno dejar claro que la reflexión ha sido una estrategia muy útil en esta aula, para el análisis del habla de los niños y la docente, así como para la revisión de muchos procesos escolares, se considera como un principio del trabajo didáctico, como una forma de aportar al ejercicio de la democracia, de la ciudadanía y de avanzar en la construcción de la sociedad.



Grupo de niños debatiendo sobre las mascotas.

http://1.bp.blogspot.com/_ETQMs1fN8dA/S6lnqwueg-I/AAAAAAAAAEk/uUcx0eM okE/s1600-h/F8a 25-11-09.JPG

VIII. Conclusiones del análisis

Realizado el análisis de la secuencia didáctica y confrontado con los resultados esperados se pueden concluir que el trabajo realizado, por un lado, produjo directamente unos aprendizajes, y por otro, permitió que se recurriera y evidenciaran otros aprendizajes que previamente los niños habían construido y que sirvieron para la apropiación de los primeros.

Como resultados obtenidos de la implementación de la secuencia didáctica:

- Los niños lograron apropiarse y usar los enunciados argumentativos y conocieron el significado del término “argumentos”.
- Los niños comprendieron que para participar en una conversación formal se requiere de una preparación que incluya documentarse sobre el tema para poder participar.
- Se logró un primer acercamiento de los niños a la argumentación oral y a las formas discursivas propias del género argumentativo.
- Aprendieron a usar y a recurrir a la lectura y a la escritura como medios para la preparación de la participación en una situación de habla.
- Mejoraron sus intervenciones orales teniendo en cuenta el tono de voz, léxico, lenguaje gestual y una intervención comprensible y coherente con la situación de habla.
- Los niños aprendieron a participar en conversaciones utilizando el lenguaje adecuado y las pautas de intercambio requeridas en la situación comunicativa.

Como aprendizajes ya construidos y evidenciados en la implementación de la secuencia didáctica:

- La existencia de unas condiciones para participar en un espacio de habla grupal formal.
- La concepción del aula como un espacio de habla formal.
- El conocimiento y la participación de los niños en espacios permanentes de habla grupal creados en el aula para la construcción de la voz.
- El conocimiento y utilización de las normas de interacción oral construidas colectivamente y posicionadas en la dinámica del aula de clase durante todo el año escolar.
- La conversación como una estrategia para la reflexión y revisión de los procesos relacionados con la construcción de sus aprendizajes.

De igual manera, se determinó la relevancia de los siguientes aspectos:

- Realizar un trabajo intencionado para la enseñanza de la argumentación oral, requiere de unas condiciones especiales: de un trabajo previo al abordaje del género discursivo, un permanente ejercicio de la actividad verbal en el aula (diariamente), un trabajo progresivo y sistemático (todo el año escolar) hacia niveles de complejidad más exigentes, un sentido comunicativo de la prácticas de habla para la apropiación y el dominio total de la forma discursiva.
- El trabajo didáctico está determinado por las concepciones del docente sobre: la enseñanza (cómo aprende el niño), el niño (lo puede o no aprender), sobre el aula de clase, sobre el lenguaje. Dichas concepciones deben estar respaldadas por una fundamentación teórica y no por imaginarios que limitan y obstaculizan las prácticas de enseñanza.
- Es importante que la formación docente haya sido atravesada por espacios reflexivos y de formación como el Curso de renovación que permite la revisión de las prácticas de enseñanza desde enfoques contemporáneos del lenguaje.

- El trabajo del aula requiere ser desarrollado desde unos principios didácticos como: la reflexión, las normas de interacción oral, los tiempos o espacios permanentes de trabajo destinados para abordar el lenguaje como prácticas sociales, etcétera.
- Es el trabajo de aula el que permite el acercamiento y apropiación de las prácticas del lenguaje y de conceptos lingüísticos, por lo tanto, esto se constituye en una responsabilidad y compromiso de la institución educativa.
- Los propósitos del trabajo de aula deben ser pensados para la formación y desempeño de los niños en su vida académica y social dentro del aula y fuera de ella.

IX. Bibliografía

Castedo, M.; Dapino, A. & Paione, A. (2008) "Módulo: Construcción de la lengua escrita". Curso Virtual: Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros años de escolaridad (Transición y primero). CERLALC.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. Barcelona: Grao

Dolz, J. y Eard, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Ong, W. (1999). Oralidad y Escritura- Tecnología de la escritura. La escritura reestructura la conciencia. México: Fondo de cultura Económico.

Pérez, M. (2008). Conversar y Argumenta en la Educación Inicial. Condiciones de la Vida Social y Ciudadana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, M. (2004). Un Marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En La Didáctica de la lengua Materna, estado de la discusión en Colombia. Bogotá. ICFES- Universidad del Valle.

Ramos, G.; Pérez-Abril, M.; Roa-Casas, C. (2009). Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Schneuwly, B. (1997) La enseñanza del lenguaje oral y la lecto-escritura en la perspectiva socio-cultural. En Hacia un Currículum Cultural. La Vigencia de Vygotski en la educación (pp. 91-100). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vigotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.