

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

**POTENCIANDO LA VOZ DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE RUTINAS DE  
PENSAMIENTO**

**YESMI PINZÓN CASTAÑEDA  
MARIA ALEXANDRA POVEDA POVEDA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
ABRIL 2016**

**POTENCIANDO LA VOZ DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE RUTINAS DE  
PENSAMIENTO**

**YESMI PINZÓN CASTAÑEDA  
MARIA ALEXANDRA POVEDA POVEDA**

**Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Pedagogía**

**ASESORA  
TATIANA GHITIS JARAMILLO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
ABRIL 2016**

## **DEDICATORIA**

*Con todo mi cariño para aquellos que siempre han creído en mí  
y me han motivado para seguir adelante,  
A mis padres Teo y Edilma por acompañarme y brindarme su apoyo,  
A mi esposo Brando por su paciencia y entrega,  
A mis hijos Ángel, Henry y Sebastián por animarme para seguir y no desistir  
A mis hermanos y amigos por estar siempre a mi lado.*

**M. Alexandra Poveda Poveda.**

*A Dios quien me da la sabiduría y paciencia para guiar de la mejor manera a los niños y niñas  
que hacen posible la magia en mi aula de clase,  
A mis padres por su cariño y apoyo en cada paso de mi carrera,  
A mi esposo e hija por su inmensa colaboración al emprender como familia este reto  
profesional,  
A mi hermana y sobrina por su entereza y afecto.*

**Yesmi Pinzón Castañeda.**

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios por habernos permitido cumplir a cabalidad con esta tarea tan hermosa,  
A la Secretaría de Educación por confiar en nuestro trabajo y financiar esta propuesta.  
A la Universidad de La Sabana por creer y orientar procesos que fortalecen la educación y  
motivan a los docentes a transformar nuestra profesión,  
A nuestra institución Rural José Celestino Mutis, sus directivas y estudiantes de ciclo 1 por  
permitirnos el espacio para la implementación de la investigación,  
A la profesora Tatiana Ghitis por habernos asesorado y acompañado en este enriquecedor  
proceso.*

***Alexandra Poveda P y Yesmi Pinzón C.***

## Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
Capítulo I:.....	12
1. Planteamiento del problema.....	12
1.1. Antecedentes del problema de investigación.....	12
1.2. Justificación.....	14
1.3. Contextualización.....	15
1.4. Pregunta de investigación.....	16
1.4.1 Preguntas específicas.....	17
1.5. Objetivos.....	17
Capítulo II.....	18
2. Marco Teórico.....	18
2.1. Estado del arte (antecedentes investigativos).....	18
2.1.1. Internacional.....	18
2.1.2. Nacional.....	20
2.1.3 Distrital.....	21
2.1.4. Institucional.....	24
2.2. Referentes Teóricos.....	24
2.2.1. Desarrollo del lenguaje.....	25
2.2.2. Habla.....	28
2.2.3. Escucha activa.....	34
2.2.4. Rutinas de Pensamiento.....	36
2.3. Marco Legal:.....	42
Capítulo III.....	45
3. Metodología.....	45
3.1. Enfoque.....	45
3.2. Alcance.....	46
3.3. Diseño de investigación.....	47
3.4. Población.....	47
3.5. Definición de categorías y/ o variables.....	48
3.6. Instrumentos de recolección de información.....	51

3.6.1. Matriz de caracterización.....	51
3.6.2. Matriz de sistematización y análisis de rutinas. ....	52
3.6.3. Entrevistas .....	52
3.6.4. Triangulación de la información.....	53
3.7. Plan de acción.....	53
Capítulo IV.....	56
4. Resultados y análisis de Investigación .....	56
4.1. Resultados .....	56
4.1.1. Diagnóstico y prueba de entrada .....	56
4.1.2. Etapa de implementación.....	66
4.1.3. Prueba de salida.....	78
4.1.4. Análisis de Entrevistas.....	87
Capítulo V.....	90
5. Conclusiones y recomendaciones.....	90
5.1. Conclusiones .....	90
5.2. Recomendaciones.....	94
5.3. Reflexión Pedagógica.....	95
Referencias Bibliográficas .....	97
Anexos .....	101
Anexo 1. Autorización Padres de Familia .....	101
Anexo 2. Autorización Institución Educativa.....	102
Autorización.....	103
Anexo 3. Matriz de caracterización inicial .....	104
Anexo 4. Cuadro de rutinas seleccionadas para implementar en el aula .....	105
Anexo 5. Cuadro de rutinas implementadas segunda etapa.....	109
Anexo 6. Matriz de sistematización y análisis de rutinas .....	110
Anexo 7. Modelo entrevista.....	111
Anexo 8. Registro fotográfico Del proyecto de investigación.....	112
Anexo 9. Transcripción de rutinas de pensamiento.....	117

## Índice de tablas

Tabla 1. Etapas de desarrollo de lenguaje según Vigotsky.....	27
Tabla 2. Rutinas de pensamiento.....	37
Tabla 3. Presentación categorías y subcategorías de la investigación.....	49
Tabla 4. Análisis entrevista a estudiantes .....	87

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Resultados de quinto grado en lenguaje pruebas Saber. ICFES. 2014.....	13
Gráfico 2. Fases de investigación.....	54
Gráfico 3. Volumen de voz.....	58
Gráfico 4. Uso de muletillas .....	59
Gráfico 5. Postura corporal.....	59
Gráfico 6. Expresión facial.....	61
Gráfico 7. Escucha.....	62
Gráfico 8. Manejo de la impulsividad .....	63
Gráfico 9. Hábitos.....	64
Gráfico 10. Volumen de voz (prueba de salida).....	79
Gráfico 11. Uso de muletillas (prueba de salida).....	80
Gráfico 12. Postura corporal (prueba de salida) .....	81
Gráfico 13. Expresión facial (prueba de salida) .....	82
Gráfico 14. Escucha activa (prueba de salida) .....	83
Gráfico 15. Manejo de la impulsividad (prueba de salida).....	84
Gráfico 16. Hábitos (prueba de salida) .....	85



## Resumen

La investigación “Potenciando la voz de los niños con rutinas de pensamiento” se desarrolló en el Colegio Rural José Celestino Mutis de Bogotá y su objetivo fue fortalecer el desarrollo oral en los niños y niñas de primer ciclo a través de las rutinas de pensamiento.

La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo porque permitió comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en relación con el contexto y se basó en el diseño investigación acción participativa con un alcance interventivo. Las categorías de análisis de los resultados encontrados fueron: habla y escucha orientados bajo la pregunta de investigación: ¿Cómo la práctica de rutinas de pensamiento potencia el desarrollo oral en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis?

Algunos de los resultados encontrados fueron que las rutinas de pensamiento fortalecieron el desarrollo de la oralidad en los niños, la auto regulación, el manejo de la impulsividad y la escucha activa procesos que se ven reflejados en la lectura y la escritura.

## Abstract

The research “Enhancing the Voice of Children with Thinking Routines” was developed in the Rural School José Celestino Mutis of Bogotá and its main goal was strengthen the oral abilities of boys and girls from the first educational cycles through thinking routines.

The research is part of the qualitative approach because it allowed understanding the phenomena from the perspective of participants in relation with the context and it was based on participatory action research design with an interventional reach. The categories of analysis of the results found were: speaks and listening oriented on the research question: How the practice of thinking routines enhances oral development in children of first cycle of the Rural School José Celestino Mutis?

Some of the results were thinking routines strengthened the development of orality in children, self-regulation, managing impulsivity and active listening are processes that are reflected in reading and writing.

## Introducción

Esta investigación buscó fortalecer el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis, a través de la implementación de rutinas de pensamiento.

A lo largo del tiempo, acompañando a los estudiantes del ciclo uno y dos de la institución, se evidenció en ellos un vocabulario limitado al momento de intervenir en conversaciones; generalmente, los niños que participan son siempre los mismos, llegando a desconocer la voz de algunos que solo se limitan a las respuestas de sí o no.

Al conocer el acompañamiento a la mayoría de los niños y niñas que actualmente están con las docentes durante los dos primeros ciclos, se consideró que era la oportunidad para generar espacios, en los que, desde muy pequeños, se les permitiera tener la confianza de expresarse en público, con una buena fluidez verbal, un vocabulario amplio y una postura corporal adecuada.

Es así, como se cree que por medio de su implementación, las rutinas permitirán que los estudiantes verbalicen su pensamiento, desarrollen su creatividad y fortalezcan su proceso de oralidad en el aula con un alto impacto en su cotidianidad.

Las rutinas, como ejercicios pedagógicos sencillos de fácil implementación, permiten al docente gestionar el logro de objetivos en el aula y apuntan al afianzamiento de la cultura de pensamiento, cuando el estudiante descubre y se convence que la tarea de aprender es una tarea en equipo, que se enriquece con la participación, experiencia y construcción de conocimientos.

Este documento está organizado en cuatro (4) capítulos, el primero de estos ubica al lector en el reconocimiento de la problemática abordada, su contextualización no sólo geográfica

sino también poblacional y de posibles causas de dicha situación, la pregunta central de investigación y los objetivos propuestos para alcanzar.

Un segundo capítulo comparte los antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional, distrital y local lo cual permite hacer un barrido general del tema a desarrollar; y también se encuentran las bases teóricas sobre las cuales se documentó la propuesta investigativa y su estrategia interventiva.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología de investigación, el enfoque, alcance, diseño, categorías de análisis, fases de intervención, instrumentos de recolección de información que fueron instrumentos y a su vez facilitadores del proceso en la sistematización y la interpretación de los resultados.

El cuarto capítulo concluye con el análisis e interpretación de los resultados de la investigación, las conclusiones y recomendaciones, no sin antes compartir la reflexión pedagógica a la cual conlleva todo el ejercicio de la búsqueda a la respuesta del problema investigativo: ¿Cómo las rutinas de pensamiento potencian las habilidades orales en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis?

El capítulo final es el número cinco, en el que se puede encontrar la síntesis del ejercicio investigativo a través de las conclusiones, recomendaciones y reflexión pedagógica.

## Capítulo I:

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Antecedentes del problema de investigación

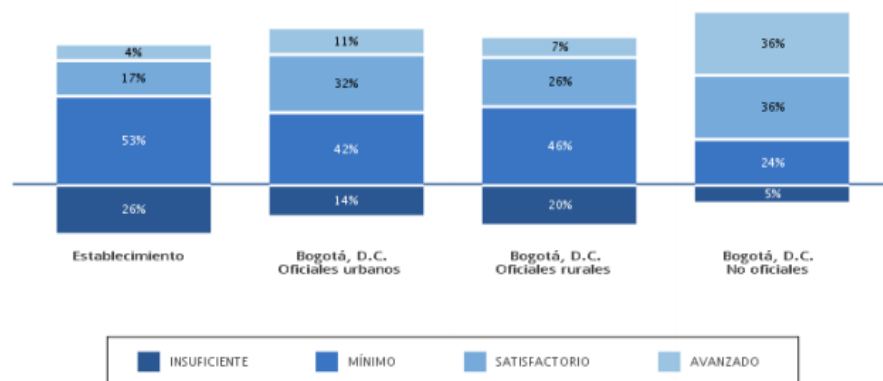
La formación del proceso oral en el aula no ha sido un tema de estudio e investigación por parte de los docentes que se han capacitado o desarrollado proyectos de investigación en el colegio, lo más cercano es el trabajo de los compañeros Yesid Álvarez, Nelcy Barreto, Patricia Rojas y Edelmira Rojas de Niño, quienes han sistematizado la celebración de la “Semana cultural, expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de ciudad Bolívar” (2014) que lleva ya 12 años de ejecución y se convirtió en un espacio que abre la institución para interactuar con la comunidad a través de la puesta en escena de bailes campesinos, comparsas, intervenciones musicales, trovas, declamaciones.

En los resultados de las pruebas saber 2014 (ver gráfico 1) en el área de lenguaje, se evidencia un promedio menor a los índices obtenidos en los colegios del Distrito, los rurales distritales y los del país. Este comparativo se hace con base en los resultados de grado quinto, ya que por inconsistencia en el número de estudiantes de grado tercero no hay información de este nivel.

Lo anterior, genera gran preocupación a nivel institucional y la puesta en marcha de metas o propósitos para mejorar en esta área. Actualmente, la institución ha hecho un llamado para fortalecer en cada de los procesos relacionados con el lenguaje, ya que son base de la labor académica en la escuela y en la vida cotidiana.

### Resultados de quinto grado en el área de lenguaje

Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos educativos de la entidad territorial certificada a la que pertenece. lenguaje - quinto grado



**Gráfico 1. Resultados de quinto grado en lenguaje pruebas Saber. ICFES (2014)**

Al mismo tiempo, la I.E.D Rural José Celestino Mutis trabaja a partir de los proyectos de aula; específicamente en los ciclos 1 y 2 con la propuesta “Granja Mágica la Mochuelita” en la que a través de diferentes centros de interés se busca brindar al estudiante una manera diferente de aprender e interactuar con el entorno y así dar respuesta al PEI institucional “fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural, social y cultural dentro del contexto rural” (J.C.M, 2010). De esta manera, se promueve el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales comunicativas que den cuenta de un aprendizaje aplicado a su contexto y su cotidianidad; ya que, a lo largo del año, la institución tiene varios espacios de participación como lo son la semana cultural, foro de estudiantes y visita de otras instituciones, donde es necesario la apropiación del tema y el rescate de la palabra como elementos fundamentales en el proceso de la oralidad.

Lo anterior, permite reconocer la urgencia de abordar la oralidad y el lenguaje de manera consciente y rigurosa porque es la base del proceso lector y escritor que empodera los desempeños académicos fundamentales para todos los ciclos escolares, buscando el mejoramiento continuo no sólo en pruebas nacionales e internacionales, sino también en su vida diaria a través del fortalecimiento en sus habilidades comunicativas y sociales.

Además, este proyecto permite la búsqueda de respuestas frente al interés de investigación por parte de las docentes para abordar de manera comprometida y en forma cuidadosa el desarrollo de formación oral en la escuela desde los primeros niveles académicos, y entender que estos no son procesos que se adquieren únicamente de manera innata sino que deben ser formados en la institución.

## 1.2. Justificación

Esta investigación surge de una necesidad que se identificó en el Colegio Rural José Celestino Mutis a partir de varias observaciones de campo a estudiantes de primer y segundo ciclo. La problemática se remite a la dificultad que tienen los niños de primer ciclo para expresarse oralmente en el aula de clase y su baja fluidez oral, por ello nace la pregunta de investigación ¿Cómo las rutinas de pensamiento potencian las habilidades orales en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis?

Se considera que esta problemática puede ser mejorada desde las rutinas de pensamiento en las que el estudiante interactúa verbalmente con sus compañeros y comparte sus experiencias de aprendizaje. Las rutinas permiten que a través de la indagación de una temática determinada el estudiante tenga un momento para desarrollar su pensamiento y luego pueda comunicarlo a los compañeros, para que juntos puedan ampliar, alimentar o contrastar lo aprendido.

Las rutinas se fundamentan en una propuesta de la Universidad de Harvard llamada Pensamiento Visible. La visibilización del pensamiento es una estrategia de comunicación en el aula que le permite al niño hacer más eficiente y visible su aprendizaje, porque motiva en el estudiante su capacidad para pensar y reflexionar sobre lo que aprende, le cuestiona y lo lleva a ir explorando sus propios procesos, progresos y dificultades; así, la metacognición se convierte en algo real para él, y para el maestro que promueve una cultura de pensamiento.

Visto de esta manera, el contexto de este proyecto es básicamente pedagógico ya que se buscan soluciones a través de la implementación de rutinas de pensamiento que a mediano plazo

potencien las habilidades orales y, por ende, fortalezcan los procesos de lectura y escritura, como lo manifiesta Walter Ong (1982) “La oralidad es la raíz de la escritura y la lectura” (pág. 82)

La oralidad como un proceso constante en la vida del ser humano, y que pocas veces se trabaja de manera continua y consciente en las aulas, debe revestirse de la importancia que implica, y ante todo recibir el cuidado y atención al abordarse en cualquier espacio, especialmente en la escuela, pues no puede desconocerse su impacto y utilidad en los procesos de aprendizaje.

En la revisión bibliográfica se encontraron varios trabajos sobre la oralidad y su relación con la lectura o la escritura, en este caso se buscó hacer una investigación sobre la importancia de desarrollar la competencia oral de los niños y niñas, para que puedan ampliar su vocabulario y expresarse con mayor fluidez.

Este proyecto fue una oportunidad para reconocer que la oralidad debe ser trabajada y evaluada en el aula; ya que ésta ha sido relegada y poco atendida formalmente, se hace imprescindible que los niños aprendan a formar su propia voz. Esta investigación, además, se convirtió en un camino para la búsqueda de respuestas frente a la problemática descrita anteriormente y no solo para justificar un problema.

### **1.3. Contextualización**

Esta propuesta de trabajo se proyecta para ser ejecutada en el Colegio Rural José Celestino Mutis, institución de carácter público ubicada en el área rural de Bogotá, localidad 19 Ciudad Bolívar, perteneciente a la UPZ Monte blanco, vereda el Clavel, dentro del parque industrial Minero El Mochuelo y el Relleno Sanitario Doña Juana.

El colegio atiende a una población de 1726 estudiantes, organizados en dos jornadas académicas: en la mañana asisten los estudiantes de primera infancia, ciclo 3, 4 y 5 y en jornada tarde 2 grupos de transición y los niños de ciclo 1 y 2. El 48 % de los estudiantes viven en el área urbana pero en barrios vecinos (para llegar al colegio deben ser transportados por las rutas que



les otorga la Secretaria de Educación Distrital), el 52 % restante residen en el barrio y veredas cercanas.

La institución acoge población desplazada, familias nucleares y reconstruidas, con un bajo nivel escolar. La mayoría de ellas son pertenecientes a los estratos uno y dos, esto desencadena que la permanencia de los menores sea intermitente, dado que muchos de ellos, siendo miembros de familias desplazadas, se mantienen en constante traslado por condiciones de seguridad y/u oportunidades laborales de sus padres o familiares.

La planta docente consta de 78 profesionales, pedagogos oriundos de diferentes regiones del país, que se han vinculado con el Distrito. Aproximadamente el 85 % está bajo contrato fijo e indefinido y el 15 % es provisional. Son personas jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 25 y 50 años. Su permanencia en la institución se hace bastante corta por las condiciones de salud y ambientales que rodean las instalaciones y hace que periódicamente sean trasladados por problemas de salud.

El colegio tiene una trayectoria de 50 años de servicio, aproximadamente. Inició como una pequeña escuela construida por la comunidad, que atendió la demanda de las pocas familias que para esa época vivían en el sector, pero desde hace 5 años gracias a la intervención del estado, esta escuela que atendía a no más de 300 estudiantes se transformó en un mega-colegio.

La institución rural José Celestino Mutis, siendo una entidad cuyo enfoque pedagógico es la EPC, ha promovido constantemente que el estudiante sea el protagonista del proceso de aprendizaje y que además de convertirse en esto, se convenza del papel que esta responsabilidad le otorga. Por ello esta investigación fue en total concordancia con lo anterior, pues buscó que el aprendizaje adquirido fuera una herramienta más que le permitiera empoderarse dentro del aula de clase y fuera de ella.

#### **1.4. Pregunta de investigación**

La pregunta de investigación que se planteó para este proyecto fue:

¿Cómo la práctica de rutinas de pensamiento potencia el desarrollo oral en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis?

#### 1.4.1 Preguntas específicas

¿Cómo las rutinas de pensamiento inciden en las conversaciones de los niños y niñas de ciclo 1?

¿De las rutinas de pensamiento propuestas, cuáles motivan una mayor participación oral de los niños y niñas?

#### 1.5. Objetivos

##### **General:**

Fortalecer el desarrollo oral de los niños y niñas de primer ciclo a través de las rutinas de pensamiento.

##### **Específicos:**

- Caracterizar el nivel de desarrollo del habla y escucha activa en los niños de primer ciclo.
- Implementar las rutinas de pensamiento que le permitan al estudiante de primer ciclo fortalecer su habla, escucha activa y expresión corporal en espacios académicos y de su cotidianidad.
- Describir cómo las rutinas de pensamiento pueden potenciar las habilidades orales en los niños de primer ciclo.

## Capítulo II

### 2. Marco Teórico

#### 2.1. Estado del arte (antecedentes investigativos)

En esta investigación fue importante hacer un recorrido y búsqueda de trabajos que abordan la oralidad y/o las rutinas de pensamiento, ya que para el proceso de indagación resultaron relevantes por la importancia de los procesos básicos de lenguaje que se desarrollan desde los primeros niveles escolares y como se fortalecen en la escuela; esta búsqueda se inicia a partir de la consulta de trabajos de colegas a nivel internacional, nacional, distrital e institucional.

##### 2.1.1. Internacional

A nivel internacional se consultaron investigaciones que han abordado los procesos de formación oral en la escuela, como una destreza valorada en lo académico y en lo cotidiano, rescatando la importancia de hacer de la oralidad una actividad planificada y evaluada en las diferentes áreas, permitiendo que cada estudiante construya su propia voz.

En primer lugar, se encontró la investigación de la doctora Rosaura Brenes Solano (2011). “Titulada Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009”, hace referencia a la importancia del desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva con un grupo de estudiantes de Costa Rica. Dicho ejercicio investigativo cuestiona cómo el docente de aula hace uso de diferentes actividades y recursos didácticos para desarrollar con los estudiantes, lo que ella denomina competencias comunicativas en el marco del enfoque comunicativo, y como la lengua materna como instrumento inicial de interacción social es abordado en los centros educativos y posteriormente reforzado a través de los programas educativos estatales en el área del lenguaje.

Los resultados compartidos muestran que son variadas las estrategias empleadas por los docentes, pero ninguna de éstas permite la fijación de conocimiento para el desarrollo de la habilidad de expresión oral ni de comprensión auditiva (Brenes, 2011).

Yolanda Aguilar y Patricia Echevarría, (2012) en Loja, de la ciudad de Quito Ecuador presentan “La investigación musical y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 5 años del Centro Educativo Fiscal Capital Alfonso Arroyo” donde se rescata la importancia de la expresión musical y su incidencia en el desarrollo oral en niños de edades entre 5 y 6 años. Las docentes investigadoras, concluyen que el 73% de los 119 niños con los que se abordó la investigación alcanzaron un nivel muy satisfactorio mostrando un excelente desarrollo en el que la comprensión, expresión, comunicación oral, la expresión musical y el ambiente artístico jugaron un papel importante en la generación de espacios de aprendizaje para el alcance de dichos resultados.

Por otra parte, el trabajo de Mará del Pilar Delgado Núñez y María Santamaría Sancho de la Universidad de Granada España, “Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua” (2014), analiza los elementos previos a la adquisición de la lectura y la escritura, los denomina prerrequisitos y son: el desarrollo de la motricidad, procesos cognoscitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica, enfatizando en las habilidades orales de la lengua (hablar, escuchar e interactuar) y de la conciencia fonológica como fundamentales en los primeros aprendizajes de los niños.

La investigación de Jéssica Araya Ramírez, “La competencia en la expresión oral de niños escolares en Costa Rica. El componente léxico” (2012), de la Universidad de Costa Rica, analiza a 90 estudiantes, de grado transición a sexto, con el propósito de sistematizar la evolución de los estudiantes en cuanto al componente léxico en los dos tipos de texto: uno explicativo y otro narrativo. Concluyendo, en primer lugar que el aprendizaje lingüístico debe planificarse a corto y largo plazo con en relación al desarrollo integral de los estudiantes, de igual forma establecer criterios de evaluación que le permitan al estudiante dominar la competencia discursiva; en segundo lugar, en cuanto a la diversidad léxica no se encontró un

patrón que determinara la evolución del vocabulario según el grado del estudiante, igualmente se obtuvieron resultados similares en los dos tipos de texto oral utilizados.

### 2.1.2. Nacional

En Colombia, son pocas las investigaciones desarrolladas en el campo de la oralidad; se encuentran estudios que relacionan la oralidad y la lectura o la oralidad y la escritura, pero no la oralidad de manera independiente, los trabajos encontrados enfatizan en la importancia de generar espacios que permitan compartir lo que el otro tiene para contar y la importancia de escuchar; destacando que la oralidad es la base fundamental del proceso de lectura y escritura en todos los ciclos académicos.

Es así, como se encontró “*Oralidad y escritura en la isla de San Andrés*” una documentación bibliográfica bajo la rigurosidad de un trabajo de campo etnográfico de Juliana Botero Mejía (2007), quien buscó dilucidar las características de la oralidad y de la escritura entre la gente de esta región del país y aproximarse a la relación existente entre ellas desde una perspectiva histórica y antropológica. Dicho ejercicio concluye afirmando que su gente puede caracterizarse como oral dada la naturaleza musical y teatral de su lengua, cuyas raíces son de ascendencia africana e inglesa, en la que donde los estudiantes manifiestan el gusto por la lectura oral y en voz alta, argumentando que cuando alguien les narra un texto y ellos lo escuchan, comprenden mucho mejor su contenido y que, por el contrario, la escritura es un ejercicio desgastante, la conciben como actividad rutinaria y que les genera pereza. Se menciona esta investigación por la relevancia tan importante que adquiere la oralidad en un grupo social y porque motiva ejercicios como la lectura en el proceso constante de aprendizaje, especialmente en la etapa escolar.

Para Zúñiga L. & Chamorro M. (2012) cuya investigación se titula “La inclusión en el aula desde la oralidad, la lectura y la escritura una experiencia de formación continua”, trabajaron con un grupo de 40 estudiantes de cuarto semestre del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de los Farallones en Cali. Esta investigación se

encaminó en el fortalecimiento de reflexiones y prácticas inclusivas en los procesos de la OLE (oralidad, lectura y escritura) en la búsqueda del ejercicio de la ciudadanía y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como alternativa de transformación personal y profesional. Los resultados compartidos bajo esta mirada muestran que se incentivó el deseo de escuchar, dialogar, leer y escribir por parte de los partícipes de la propuesta, se sensibilizó frente a la importancia de la literatura infantil, de la concientización ante la situación de discapacidad como una oportunidad de aprendizaje a través de la vivencia del respeto, aceptación y valoración de la diferencia y finalmente la participación como aporte en el nacimiento de un nuevo grupo de lectores y productores de texto competentes que expresan con tranquilidad sus diferentes puntos de vista.

La investigación de Leidy Jiménez, Adriana Ferla y Diana Gutiérrez, “Una experiencia desde la oralidad en la escuela rural El Corzo: Proyecto pedagógico realizado en el municipio de Madrid-Cundinamarca con niños y niñas de 7 a 14 años” (2013), de la Universidad Pedagógica Nacional, el objetivo de su investigación fue recuperar la oralidad y reconocer el contexto rural donde los niños entablan sus vivencias y saberes. Lograron que la voz del estudiante y sus pre saberes fueran escuchados, que las respuestas de los estudiantes no solo se limitaran al “porque si”, si no que fueran argumentadas y explicarán sus respuestas, reconocerse como parte del mundo y reconocer que no está solo y mejoró las relaciones interpersonales desde el saber escuchar.

El trabajo de Adriana Lucia Palma Ramírez, “Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Estudio de caso” (2014), de la Universidad del Tolima, busca conocer sobre la práctica de la oralidad en docentes de secundaria. Concluyó que no hay una didáctica de la oralidad, que prevalece la escritura como eje fundamental en la clase de lenguaje, que en la institución trabajan el constructivismo pero dista del permitir que el estudiante explore y sea el protagonista, a seguir escuchando, más que a participar oralmente de las clases.

### **2.1.3 Distrital**

A nivel distrital es mucho más nutrida la cantidad de trabajos que abordan la oralidad y las rutinas de pensamiento como temas de investigación y entre las cuales se ha destacado un número considerable de investigaciones lideradas por la Universidad de la Sabana.

En los últimos años, se rescatan estudios como las investigaciones de la profesora Gladys Jaimes Carvajal de la Universidad Distrital, en el grupo de investigación Lenguaje, cultura e identidad, quien trabaja la relación de la escritura y la oralidad, a partir de las concepciones que tiene los docentes y sus experiencias de investigación en los niveles de formación de pre y post grado; además se destaca la importancia de la enseñanza de la lengua materna y expone que la oralidad favorece la escritura (Jaimes, 2005).

Las investigaciones de la profesora Yolanda Gutiérrez Ríos de la Universidad Distrital (2010), para quien los géneros orales son el principal instrumento de mediación comunicativa e interacción social que contribuyen a una construcción progresiva de los significados sociales, resalta la importancia de reconocer el valor de enseñar a oír y a crear con la magia de la palabra oral la posibilidad de acercarse al otro. Dichos géneros orales conllevan a un enriquecimiento de la capacidad para describir, narrar, argumentar y explicar el mundo.

En la Universidad de La Sabana, encontramos el trabajo de la profesora Mily Johanna Ballesteros Forero “Desarrollo de habilidades orales y escritas para fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes del grado segundo de primaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas” (2014), investigación que buscó desarrollar los procesos de lectura, escritura y oralidad, tanto en la formación escolar como personal, generando actos comunicativos que conlleven a la apropiación cultural y social con la metodología de la Investigación Acción. Los resultados compartidos muestran que se incentivaron habilidades orales y escrita, se alcanzó la producción de textos escritos y se reconoce la importancia de abordar múltiples estímulos a través de actividades lúdicas.

El trabajo de la profesora Ruth Mery Cortés Vargas “La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del Colegio Usaquén los Cedritos, Institución Educativa Distrital” (2014), hace un diagnóstico sobre

el estado del lenguaje oral de los estudiantes para luego proponer una secuencia didáctica que responda a esas necesidades, y así mismo articularla a un proyecto de aula que permita potenciar y fortalecer la oralidad en los niños y niñas del nivel de transición, el enfoque de la investigación fue cualitativo de corte etnográfico. Los resultados de dicha investigación muestran que los niños hablaron con más espontaneidad en las actividades programadas en cada sesión, mejoraron la pronunciación de las palabras, al igual que su tono de voz acorde a la actividad ejecutada y perdieron el miedo a realizar ejercicios de asociación de palabras pronunciadas con su escritura.

La tesis de las profesoras Francy Gisselle Sabogal Veloza, Nelsy Yolanda Reina Ribón y Wendy Melissa Rodríguez Medina de la Universidad Minuto de Dios “Propuesta para el fortalecimiento de la oralidad en niños y niñas de 4 a 7 años de edad. Reviviendo la cultura, hablo mi mundo” (2013), fue realizada en los jardines Infantiles Construyendo con Gepetto, Didascalio Nuestra Señora de la Esperanza y Compartir. Su objetivo fue fortalecer la oralidad utilizando narraciones de tradición oral colombianas, a través de talleres, donde los niños construyeron su propia voz, escucharon y respetaron la voz de los demás, utilizando la metodología cualitativa.

La investigación de María Eugenia Salcedo Plazas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios “¿Qué se dice sobre el lenguaje oral?” (2011) es una revisión sistemática de las tesis de posgrado sobre oralidad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Muestra un estudio sistemático sobre las investigaciones que se presentan en el del campo del lenguaje oral para obtener el título de posgrado en estas universidades. El proyecto se desarrolla desde la mirada del enfoque praxeológico propuesto por Carlos Germán Juliao Vargas. Dicha investigación fue importante como antecedente para el proyecto de investigación, porque abordó desde escenarios como la escuela, la formación oral, como un proceso que debe ser promovido y planificado de manera consciente por la misma acción educativa.

En cuanto a la utilización de rutinas de pensamiento se encuentran los trabajos desarrollados en la Universidad de La Sabana. Uno de ellos es el “Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación” de Pardo Romero S.L



& otros (2014) que determinó cómo las rutinas de pensamiento permiten la adquisición de destrezas y sub-destrezas que hacen evidente el pensamiento crítico en los estudiantes de primer ciclo. Los resultados arrojados mostraron que las rutinas de pensamiento permitieron a los niños adquirir destrezas intelectuales que fortalecieron su personalidad y favorecieron el carácter del pensamiento crítico, además fueron una herramienta innovadora que permitió la vinculación de la comunidad educativa en torno a la ejecución de la propuesta: las situaciones propuestas en el aula fortalecieron procesos de argumentación y resolución de problemas a partir de las propias vivencias de los niños.

Otra investigación titulada es “Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje” de Mónica Mercedes Decastro Tovar (2012), cuyo objetivo fue desarrollar habilidades de pensamiento en niños de 4 a 5 años, utilizando estas rutinas para fomentar el pensamiento activo en los niños, dentro de un enfoque cualitativo. Las conclusiones a las que se llegó fue que las rutinas de pensamiento permiten a los estudiantes sintetizar, comparar, categorizar y desarrollar capacidades de asociación de lo que conocen y van aprendiendo, evidenciando habilidades de pensamiento.

#### **2.1.4. Institucional**

En la institución educativa rural José Celestino Mutis, las investigaciones que han realizado los docentes se han desarrollado con énfasis en lo social y la convivencia, sin encontrarse en el campo del lenguaje o de la oralidad específicamente. Nuestra institución desarrolla a nivel de aula ejercicios de proyectos de aula para los primeros ciclos y proyectos pedagógicos productivos para los ciclos IV y V; en el ciclo I y II se desarrolla el proyecto de aula “La Granja Mágica la Mochuelita” en el que se trabajan todos los campos de pensamiento desde la oralidad, lectura y escritura, pero aun sin contar con la sistematización del proceso.

## **2.2. Referentes Teóricos**

El propósito principal de esta investigación es fortalecer la competencia oral de los niños y niñas de los grados primero y segundo a través de la implementación de rutinas de pensamiento, razón por la que se consideró que los ejes que deben guiar este trabajo son: desarrollo del lenguaje, oralidad, escucha activa y rutinas de pensamiento. Por lo tanto, estas temáticas se desarrollarán en las siguientes páginas.

### 2.2.1. Desarrollo del lenguaje

Muchos han sido los investigadores que se han preocupado en documentarse con respecto al desarrollo del lenguaje, entre los que cabe mencionar a Whorf quien cataloga al lenguaje como una herramienta que determina nuestro pensamiento, Chomsky afirma que todos los seres humanos poseemos una capacidades innatas que nos permiten desarrollar el lenguaje; y autores de la teoría cognitiva como Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner, cuyas investigaciones coinciden que el lenguaje es adquirido por la interacción de tres aspectos: la herencia, la maduración y la experiencia, concuerdan además en aceptar que hay unos periodos lingüísticos superiores que requieren de unas capacidades lingüísticas más complejas que se hacen presentes en una etapa de maduración. (Berko, 2010)

De igual manera, la teoría cognitiva de Piaget, ha considerado que “el lenguaje no es así mismo una característica innata independiente, sino tan solo una de las diversas habilidades que derivan de la maduración cognitiva” (Berko J. p. 261); en pocas palabras, se podría decir que el lenguaje está ligado al desarrollo cognitivo del ser humano y muy afín con los enfoques interaccionistas ya que son variados factores (lingüísticos, biológicos, cognitivos) los que impactan en el desarrollo del niño y aunque son independientes interactúan de forma asociada.

El enfoque Piagetiano considera al lenguaje como una manifestación de un conjunto de actividades cognitivas humanas donde este plantea dos etapas: el egocentrismo y el lenguaje social. La primera hace referencia a la construcción de un lenguaje que parte según sus necesidades, de su propio yo, habla de y para sí mismo; en la segunda etapa se hace evidente la

importancia de las relaciones sociales del niño con sus pares como bases fundamentales y cimientos del pensamiento crítico.

Vigotsky, con su teoría del lenguaje como enfoque socio-cultural manifiesta que este es la base del pensamiento y motor de desarrollo humano y mental. Revela la importancia de la interacción social como herramienta que permite el incremento del conocimiento y con ello la posibilidad de actuar; reconoce al ser humano como un ser social donde dicha característica es la que lo hace diferente de otros seres vivos y afirma que el habla no es más que la verbalización de su pensamiento.

El lenguaje oral y su desarrollo es un tema de gran trascendencia en los primeros años de vida, si bien el aprender a hablar es un proceso que demanda de muchos más sistemas, no es algo innato e independiente, sino todo lo contrario es una característica propia de los seres humanos que en la medida en que interactúa con sus semejantes, le va permitiendo una maduración cognitiva y el descubrimiento de realidades de su entorno (Vigotsky, 1979).

Retomando la teoría de Vigotsky (1979) el lenguaje es un instrumento de intercambio comunicativo y a través de la interacción social se puede llegar a tomar conciencia de éste como un proceso mental, en el que los espacios de interacción del niño vs el adulto son la fuente del desarrollo mental humano, las actividades sociales y colectivas favorecen las funciones psico-intelectivas superiores.

En ese orden de ideas, es posible reconocer que el desarrollo del lenguaje en edad escolar es una etapa que debe ser altamente aprovechada en la escuela y que exige se le brinden espacios para que el niño pueda compartir con sus pares, docentes, padres y adultos a través de actividades que exijan el uso de lenguaje oral, como las conversaciones, narraciones de cuentos e historietas, juegos de palabras, entre otros, adaptadas a las situaciones de comunicación y de interacción en las cuales están inmersos los niños; es así como la escuela debe convertirse en el escenario ideal en el que se desarrolle y fortalezca la expresión oral de manera formal y consciente de dicho ejercicio.

Es importante reconocer que en el marco del enfoque socio-cultural el lenguaje nace inicialmente como un medio de comunicación entre el adulto y el niño, pero al ir interiorizándose se transforma en una función mental que favorece procesos del pensamiento y la autorregulación voluntaria, si el niño dispone de actividades que incentiven la adquisición y reconocimiento de palabras le será más fácil construir ideas y conceptos más rápidamente, por ende, familiarizarse con tranquilidad y confianza con su entorno.

El proceso de adquisición del lenguaje según Vigotsky atraviesa una serie de etapas que se describen a continuación:

*Tabla 1. Etapas de desarrollo de lenguaje según Vigotsky.*

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Pre-intelectual o periodo de lenguaje autónomo infantil	El autor considera que el niño carece de lenguaje en esta etapa que es preparatoria.
<b>Pre-lingüística</b>	Lenguaje de la edad temprana Entre los 12 y 24 meses, predomina la jerga que tiene varios elementos del lenguaje como: la trama fonética, el ritmo, inflexiones, entonación, pero todas estas aún son ininteligibles para los demás. El niño asimila lo fundamental del lenguaje de los adultos.
<b>Lingüística</b>	Posterior a los 2 años Comienza la asociación de palabras, apareciendo las primeras frases conformadas por 3 de estas entre las que se encuentra un verbo. Desarrollo de funciones mentales superiores como el resultado del

---

ejercicio de la interacción social con un propósito comunicativo e intencionado.

---

*Tabla construida por las investigadoras de acuerdo con el texto de Vigotsky (1979).*

En la misma forma que el desarrollo del lenguaje atraviesa una serie de etapas, Vigotsky plantea que la expresión del lenguaje es posterior a la comprensión del mismo y que la relación entre el pensamiento, el lenguaje y la inteligencia se manifiesta en 4 fases:

- Fase Primitiva o pre-verbal: en esta fase el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en forma independiente.
- Fase del nacimiento de la inteligencia práctica: el lenguaje y el pensamiento se encuentran, en este período el lenguaje se hace verbal y el pensamiento racional. Predomina el lenguaje externo comunicativo.
- Fase del lenguaje egocéntrico: en este período el lenguaje se interioriza y comienza su función en la construcción de la estructura mental propia de cada individuo y el desarrollo consciente de su percepción, imaginación e inteligencia.
- Fase de crecimiento interno: también se le conoce como etapa de lenguaje interior, se caracteriza porque éste se transforma progresivamente y surge la acción voluntaria compleja donde las estructuras básicas de lenguaje se convierten en estructuras básicas del pensamiento.

Para Vigotsky la base del acto intelectual (análisis y generalización) depende de la estructura lógica del lenguaje, por lo tanto, el significado de las palabras es el punto de partida para las ideas (Triado, 1989).

## 2.2.2. Habla

Los actos que desarrollamos los humanos están enmarcados en el lenguaje, de manera especial, en el lenguaje oral, porque todo el tiempo estamos comunicando, estamos compartiendo

con otros. Como lo indica Platón el lenguaje “es instrumento para comunicar uno a otro algo sobre las cosas”.

El ser humano es un ser social y el lenguaje le ha permitido transmitir sus saberes, experiencias y vivencias a través de su manifestación oral o escrita a lo largo del trasegar de la humanidad. Desde que se es bebé la madre le proporciona con “el habla y las caricias” el vínculo con su entorno inmediato, reafirmando lo que dice Bruner (1997) el lenguaje es la puerta a la cultura, lenguaje que iniciará de manera oral y se enriquecerá al pasar por la escuela y con la participación en diferentes situaciones culturales de la comunidad a la que pertenece.

Con el concepto de competencia comunicativa propuesta por Hymes Dell (1972), se convirtió en una necesidad estudiar el lenguaje más allá de la gramática, logrando que el hablante también aprendiera a ser socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas, enseñando a producir y comprender enunciados adecuados en diferentes contextos. Al respecto Lomas (1999) afirma: “al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir, a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (p. 35).

El ingreso a la vida social se realiza a través del lenguaje, con la oralidad, que si bien es innata al ser humano, como lo afirma Calsamiglia (1994) “...la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p. 27), que necesita ser enseñada en la escuela de manera consiente y planeada para lograr sujetos competentes en el uso de la lengua oral en diferentes espacios culturales y sociales, porque como lo recuerda Tusón (1994) somos desiguales en el uso, aunque todos tenemos esa capacidad innata.

De esta manera, la oralidad es un proceso de vital importancia en la escuela, pues se espera que un buen número de estudiantes, al finalizar cada uno de los ciclos, vaya alcanzando determinado nivel que le permita mejorar su expresión oral, evidenciándose en su seguridad al hablar, manejo de un vocabulario más amplio, coherencia en su discurso, entre otros. Este ha sido un tema discutido por un número significativo de investigadores que han documentado cada

una de las etapas de este proceso en el desarrollo del niño; por ejemplo cuando se aborda la oralidad a nivel general se encuentran a autores como Walter Ong (1982), quien hace una clara diferenciación entre la oralidad primaria, entendida como la forma de perpetuar una cultura en grupos sociales donde no existe la escritura; y la oralidad secundaria como una forma de comunicación en los grupos sociales que adoptaron la escritura.

La oralidad tiene dos facetas, como nos lo indica Ana Camps (2005), hablar y escuchar, esta autora propone cuatro usos y funciones de la lengua oral, ya que es difícil establecer en qué momento se habla para hacer contacto, cuándo se habla para aprender o para aprender a hablar. En primer lugar, existe el habla para regular la vida social de la escuela, el habla para aprender y para aprender a pensar, también el habla para leer y escribir y el habla para aprender a hablar; como se describe a continuación.

*Hablar para regular la vida social de la escuela*, entendida como las relaciones que existen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en los diversos espacios del año escolar como las reuniones de padres, citaciones, entre otras, donde se sistematiza el aprendizaje a través de la observación o las indicaciones previas. Porque el aula es un espacio de participación en el que se encuentran diferentes puntos de vista que pueden ser mediados por la palabra y el entendimiento entre personas.

*Hablar para aprender y para aprender a pensar*: en primer lugar, la importancia del diálogo entre docente y estudiante en temas académicos, donde los preconceptos y conceptos del estudiante son fundamentales para el desarrollo de las clases, haciéndolas dinámicas, constructivas y significativas para los dos. En segundo lugar, el diálogo relacionado con la reflexión de la relación de las personas en cuanto a valores y actitudes en general a la formación moral de los niños y niñas.

*Hablar para leer y escribir*: hace unos años la escritura solo se entendía como escribir textos individuales por parte del estudiante y ser evaluados por el profesor, en la actualidad la “interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse a sí mismos con la construcción de significado a través de los textos” (Camps 2005), permitiendo

la construcción de los escritos en colaboración, discusiones para comprenderlos, concientizando la relevancia del lenguaje oral en la comprensión y producción del lenguaje escrito.

*Hablar para aprender a hablar:* entendido como las actividades monológicas que se desarrollan en el aula que necesitan ser enseñados a hacer, como una exposición, una entrevista, una presentación; necesitaran de preparación y planificación, actividades en las que hay que leer, sintetizar y también hablar con el profesor y con quienes se realiza.

“En el proceso de planificación del discurso oral que habrá que producir, las actividades orales parciales y las de escucha se contrastan en las valoraciones, es decir, en el discurso que se produce sobre los discursos, del profesor y de los compañeros, en situaciones interactivas diversas: el lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad” (Camps 2005).

De igual forma, así como las canciones y los cuentos son fundamentales en la iniciación a la literatura en los primeros niveles de escolarización, denominados como literatura oral, también lo son las actividades de memorización de canciones, poemas, retahílas, rimas, que permiten trabajar la pronunciación, dicción, el ritmo y el gusto por los juegos verbales.

De esta manera, el aula de clase se convierte en el espacio propicio en que estudiantes y profesores trabajan para disfrutar de actividades que les permitan que la voz de todos sea escuchada, valorada y respetada, para la creación de nuevos elementos tanto escritos como orales, propios de cada edad y contexto.

#### **2.2.2.1. Elementos no verbales de la oralidad**

En el acto de hablar también están involucrados elementos no verbales, ya que al hacerlo no solo utilizamos el habla, utilizamos todo el cuerpo; encontramos entonces tres categorías de elementos no verbales: lo kinésico, el paralenguaje y la proxémica.



El comportamiento kinésico, según Knapp, (1980) "comprende de modo característico los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales, la conducta de los ojos y también la postura" (p. 17). El movimiento que más predomina es el de las manos, convirtiéndose en un recurso gestual importante. Los gestos comprenden cualquier acción corporal que transmite significado (Kendon, 1983), como por ejemplo, el asentamiento de la cabeza.

En cuanto a las expresiones faciales se incluyen las formas labiales, la dirección de la mirada, el movimiento de las cejas y la sonrisa. Las expresiones faciales enfatizan el mensaje verbal.

En cuanto al paralenguaje Poyatos (1994) lo define como:

las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas, la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas ( ... ) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos, y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos tanto en la interacción como en la no-interacción (Poyatos, 1994 p.28).

El volumen de voz es un aspecto paralingüístico con elementos como la intensidad y el volumen. La intensidad puede cambiar de manera gradual o repentina, consciente o inconscientemente, según el estado de ánimo o la intención comunicativa de quien habla. La intensidad entendida como la propiedad de los sonidos que consiste en el grado de amplitud de las ondas sonoras, es una de las características de la voz humana que depende del esfuerzo respiratorio y articulatorio que realice el hablante (Poyatos, 1994. p.31). En cuanto al volumen de voz, cada hablante posee un volumen de voz determinado biofisiológicamente, que se puede influenciar por elementos de la situación en que se encuentre quien habla por aspectos culturales.

La proxemia se refiere, básicamente, a la manera en cómo se concibe el espacio individual y socialmente, en cómo los participantes se apropian del lugar donde se desarrolla el intercambio comunicativo y a cómo se distribuyen en él.

En el lenguaje verbal están presentes elementos tanto lingüísticos como paralingüísticos, inseparables, como dice Poyatos (1994), consiste en un continuo “verbal – paralingüístico - kinésico”, que debemos entender y enseñar en el ejercicio del lenguaje oral.

### **2.2.2.2. Por qué es importante enseñar a hablar en la escuela**

La escuela es el lugar donde progresivamente los niños y las niñas al estar expuestos a situaciones comunicativas diferentes permitirá que su habilidad oral mejore. La escuela actual es fundamentalmente oral, solo que, ese hablar, se le ha entregado a los docentes la mayor parte del tiempo, por muchos años se ha considerado como un acto natural que no necesita ser formado y por lo tanto, no brinda el espacio suficiente a lo largo de los años de escolaridad para formar en los elementos que la componen, como en dar herramientas para aquellos niños que no lo hacen, de aquellos que lo hacen de manera más fluida.

Mauricio Pérez Abril (s.f.), plantea:

“... de un lado, se suele pensar que dado ese carácter ‘natural’ del desarrollo de la lengua oral en los niños, no se requiere un trabajo sistemático al respecto. Expresiones como ‘al llegar a la escuela los niños ya saben hablar’, dan cuenta de esta concepción. Por esa razón, parece normal que, en la educación Inicial y Básica, la preocupación central y casi exclusiva de la escuela se relacione con enseñar a leer y escribir” (Pérez, s.f.)

Al hacer de la oralidad un acto consciente, planeando actividades que la promuevan y evaluando su desempeño para poder brindar oportunidades de mejora, es responsabilidad de la escuela, ya que es innegable la relación que la oralidad tiene en el proceso escritural que se vive a lo largo del desempeño académico.

Los estudiantes llegan a la escuela hablando, solo que unos tienen mayor fluidez y mejores maneras de expresarse en determinadas situaciones, el reto en el aula es permitir que ese hablar tenga más interlocutores que el estudiante y el profesor, vinculando a cada miembro de la comunidad educativa con el que podamos interactuar en la institución. Promover que en primer ciclo se escuchen entre compañeros, que los niños con tono bajo o que son tímidos tengan su propia voz; teniendo en cuenta que hablar no es pronunciar palabras, sino “recrearlas” en la construcción de cada discurso (Reyzábal: 1993, p. 21)

### 2.2.3. Escucha activa

En la escuela, y particularmente en los grados pequeños, escuchar es difícil, pues, un gran número de estudiantes quieren hablar al mismo tiempo, por eso es importante que se trabaje en los acuerdos de clase, uno de ellos puede ser escuchar, no simplemente oír, si no escuchar activamente. Según MIT Sloan Communication Program, la escucha es entendida como la capacidad para obtener mayor información, prestar atención a otros puntos de vista y poder trabajar cooperativamente con compañeros, comunicando el interés por lo que el otro dice. La escucha es un ejercicio de voluntad y atención, diferente al solo hecho de oír, la escucha es una de las bases de la actitud crítica: la posibilidad de examinar argumentos, de acordar y refutar en el intercambio oral reposa necesariamente en la escucha atenta y selectiva. (Melgar: 1999, p. 54)

André Conquet (1983) señala que un buen oyente se caracteriza por el manejo de cinco aptitudes:

- Aptitud para reagrupar las diferentes partes de un discurso y así poder deducir de ellas la idea central o las ideas principales.
- Aptitud para discernir rápidamente de lo que se aproxima o lo que se aparta del tema.
- Aptitud para hacer deducciones lógicas a partir de lo que se ha entendido.
- Aptitud para utilizar plenamente las claves del contexto verbal (alusiones, palabras clave, transiciones...).

- Aptitud para seguir, sin perderse, un razonamiento complejo.

La escucha es definida por Verderber (2005) como la habilidad de comprender lo que otro sujeto dice, entendiendo que el sujeto que escucha selecciona lo relevante a su propósito y responde. Al escuchar se debe contar con una serie de habilidades lingüística y no lingüísticas, para Melgar (1999) por ejemplo “tener una razón o motivo para escuchar, poseer conocimientos y habilidades culturales y sociales apropiados que lo ayuden a interpretar lo que escucha” (p. 58). De esta manera, escuchar es un proceso complejo que necesita ser trabajado en las aulas de clase de manera consiente ya que involucra factores físicos, intelectuales y emocionales.

Para Pavoni (1982 citado por Lomas 1999): la importancia de la escucha se centra en tres fases, las cuales deben desarrollarse a partir de la educación de esta habilidad:

Una primera fase la denomina pre-escucha, en la que se establece de manera importante por qué se escucha y en la que se crean expectativas en el que escucha.

Una segunda fase es la de escucha, en la que se debe mantener viva la atención y activo el proceso, por medio de ejercicios y un material de apoyo que estimulen la anticipación, la verificación, la relación y la memorización de lo que se escucha

La fase posterior a la escucha en la que se verifica la comprensión de lo escuchado y la integración con otras actividades, como leer, escribir, actuar, entre otras. (Lomas, 1999 p. 296).

Al enseñar a escuchar de manera selectiva en el aula de clase permite que el estudiante, esté atento a lo que el compañero dijo, no repita y la observación o los argumentos no se den de manera superficial, pues exige atención para ampliar o refutar el tema tratado, verificando que lo que se esté diciendo tenga relación y sea pertinente al contenido o pregunta. Los docentes al escuchar de manera activa al estudiante, estamos formando no solo en cómo se hace, sino modelando la manera apropiada sobre cómo deben participar en las intervenciones de sus compañeros.

#### 2.2.4. Rutinas de Pensamiento

Las rutinas de pensamiento son unos patrones de acción que el docente debe usar en el aula de manera repetitiva, cuyo propósito es permitirle al estudiante hacer visible el pensamiento y apoyar su desarrollo de comprensión, como pensador y como aprendiz (Ritchhart, 2010). Estas son unas prácticas pensadas para alcanzar un propósito específico, que incentivan a pensar a los estudiantes, dada que su facilidad y sencillez, pero eficaz ejercicio para promover en los estudiantes la capacidad de cuestionarse sobre su propio aprendizaje.

Para que la rutina sea exitosa es necesario revisar cuál es el tipo de pensamiento que se quiere promover y posteriormente seleccionar la rutina más conveniente y que potencie dicho pensamiento, por ende éstas deben ser seleccionadas atendiendo a las necesidades del grupo con el cual se desee trabajar; debe planearse respetando los tiempos y sus particularidades.

Las rutinas de pensamiento son una forma práctica de hacer visible el pensamiento, “son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (Perkins, 2003). Esta práctica en el aula, exige un trabajo continuo y disciplinado para el alcance de objetivos específicos, cuyo ejercicio se hace flexible y eficaz.

Existe una clasificación de los tipos de rutina que pueden implementarse en el aula:

- De organización: su objetivo es el trabajo en equipo y el cumplimiento de normas que permitan una buena convivencia.
- De gestión: brindan ayuda para que el estudiante esté en la disposición para aprender y trabajar.
- De aprendizaje: guían el aprendizaje y el pensamiento y brindan herramientas de conexión entre contenidos.
- Discursivas: brindan una estructura de organización para intervenir en discusiones y espacios de interacción en el que es posible compartir aprendizajes.

Teniendo en cuenta el propósito de cada una de las rutinas a continuación se presenta un resumen de las principales rutinas de pensamiento:

**Tabla 2. Rutinas de pensamiento.**

	<b>Rutina</b>	<b>Principales tipos de pensamiento involucrados</b>	<b>Notas y breve descripción</b>
<b>Rutinas para Introducir y Explorar Ideas</b>	See-Think-Wonder <b>(Ver-Pensar-Preguntarse)</b>	Describir, interpretar, preguntarse	Buena en situaciones de estímulos visuales complejos o ambiguos
	Zoom-In <b>(Acercar el lente)</b>	Describir, inferir, interpretar	Variación de Ver - Pensar-Preguntarse usando sólo porciones de una imagen
	Think-Puzzle-Explore <b>(Pensar-Cuestionarse-Explorar)</b>	Activar conocimientos previos, preguntarse, planear	Buena para el comienzo de una unidad para orientar preguntas personales o grupales y poner al descubierto niveles de comprensión y posibles errores conceptuales
	Chalk Talk <b>(Conversación de Tiza)</b>	Poner al descubierto conocimientos e ideas previas, cuestionar	Discusiones abiertas sobre lo escrito en el papel; asegura que todas las voces sean escuchadas, brinda tiempo para pensar
	3-2-1 Bridge <b>(3-2-1 Puente)</b>	Activar conocimientos previos, cuestionar, destilar, hacer conexiones a través de metáforas	Adecuada para situaciones en que los estudiantes tienen conocimientos previos pero la instrucción va a tomar un nuevo rumbo; puede usarse en periodos largos de tiempo, por ejemplo durante toda una unidad o módulo
	Compass	Tomar decisiones, planear,	Pide al grupo dar sus ideas y

**Rutinas para Sintetizar y Organizar Ideas**

Points <b>(Puntos de Brújula o Compás)</b>	descubrir o reconocer reacciones personales	reacciones frente a una propuesta, un plan o una posible decisión
The Explanation Game <b>(El juego de las explicaciones)</b>	Observar detalladamente, construir explicaciones	Variación de Ver-Pensar- Preguntarse qué se centra en identificar partes y explicarlas, con el fin de construir una comprensión del todo a partir de sus partes
Headlines <b>(Titulares)</b>	Resumir, capturar la esencia	Resúmenes rápidos de ideas grandes o de aspectos destacables
CSI: Color, Symbol, Image <b>(Color, Símbolo, Imagen)</b>	Capturar la esencia a través de metáforas	Rutina no-verbal que fomenta conexiones visuales
Generate-Sort-Connect-Elaborate <b>(Generar, Organizar, Conectar, Elaborar)</b>	Retomar y organizar conocimientos previos para identificar conexiones	Resalta los pasos que sigue el pensamiento en la construcción de un mapa conceptual efectivo que organice y refleje el pensamiento
Connect-Extend-Challenge <b>(Conectar- Extender- Retar)</b>	Hacer conexiones, identificar nuevas ideas, generar preguntas	Fomenta hábitos de pensamiento que ayudan a sintetizar y manejar información nueva de libros, conferencias, películas, obras de arte, etc.
The 4 C's	Hacer conexiones, identificar	Una rutina que ayuda a

(Las 4 C's)	conceptos claves, generar preguntas y considerar implicaciones	identificar puntos centrales de un texto complejo y fomenta discusiones enriquecidas
The Micro Lab Protocol <b>(Protocolo de Micro Laboratorio)</b>	Centrar la atención, analizar y reflexionar	Puede ser combinada con otras rutinas y utilizada para generar reflexión y discusión
I Used to Think...Now I Think... <b>(Yo Solía Pensar que... Ahora Pienso que...)</b>	Reflexionar y ampliar la meta-cognición	Ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre cómo ha cambiado y evolucionado su pensamiento en un periodo de tiempo
What Makes You Say That? <b>(¿Qué te Hace Decir Eso?)</b>	Razonar y argumentar con base en evidencias	Es una pregunta que pueden usar los profesores en diversos momentos de una lección para 'forzar' a los estudiantes a basar sus afirmaciones en evidencias
Circle of Viewpoints <b>(Círculo de Puntos de Vista)</b>	Tomar perspectiva, considerar diversos puntos de vista	Ayuda a identificar y clarificar perspectivas alrededor de un tema o problema
Step Inside <b>(Dar un Paso hacia Adentro)</b>	Tomar perspectiva, considerar diversos puntos de vista	Asumir una posición y hablar o escribir desde ese punto de vista para conseguir una comprensión más profunda de dicha perspectiva
Red Light, Yellow Light	Monitorear, identificar sesgos, generar preguntas	Usada para identificar posibles errores en la



<b>(Luz Roja, Luz Amarilla)</b>		argumentación o la presencia de sesgos en las posturas de un autor
Claim- Support- Question <b>(Afirmar- Sustentar- Cuestionar)</b>	Identificar generalizaciones y teorías, razonar y argumentar con base en evidencias, encontrar contra-argumentos	Puede ser utilizada en textos, o como estructura básica para el pensamiento matemático o científico
Tug-of-War <b>(Guerra de Sogas)</b>	Tomar perspectiva, considerar diversos puntos de vista, razonar, argumentar, reconocer complejidades	Identificar y construir a partir de ambos lados de un argumento o dilema
Sentence – Phrase -Word <b>(Oración - Frase - Palabra)</b>	Resumir y ‘destilar’ (extraer la esencia)	Basada en textos, ayuda a que el lector explicita aquello que encontró importante o clave en lo leído; ayuda a definir temas e implicaciones, generando interesantes discusiones en la clase

***Making Thinking Visible (Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison, 2011) – Traducción de Ignacio Restrepo***

Las rutinas de pensamiento pueden ser vistas de tres maneras: como herramientas, como estructura y como patrones de comportamiento.

Como herramientas, se utilizan para “seleccionar la rutina adecuada para un trabajo determinado” (Ritchhart, 2010. p. 61), garantiza el éxito del ejercicio. Como estructuras porque desde su creación han sido pensadas en pro del desarrollo del pensamiento de los estudiantes, donde estas cada vez se van haciendo más complejas y significativas; y como patrones de comportamiento ya que son promotoras de cultura y sugieren la creación de acuerdos socialmente compartidos y esto se mantiene en la medida que su uso sea repetitivo y continuo,

permitiéndole al aprendiz cuestionarse acerca de qué es y cómo ocurre el aprendizaje (Ritchhart, 2014).

La implementación de las rutinas permitirá observar cómo los estudiantes verbalizan sus ideas, porque favorecen que no se generen respuestas en masa, sino que, de acuerdo a la rutina empleada el niño piense, cree y comparta su pensamiento a través de múltiples elementos como cuentos, vivencias o imágenes desde las diferentes áreas. Las rutinas se caracterizan porque su implementación constituye pocos pasos, se pueden utilizar en variedad de contextos, su enseñanza y aprendizaje es sencillo y fácil y se pueden trabajar de manera individual o colectiva.

Reconociendo la importancia de cada una de las rutinas y de lo poderosas que son en el aula tras su implementación continua y rigurosa, cabe mencionar que en la presente investigación se tuvo en cuenta la implementación de cinco rutinas de pensamiento las cuales se presentan a continuación:

- Ver – pensar - preguntarse, Zoom in, Comienzo – medio – final y Compara - contrasta: son rutinas que hacen parte de aquellas que buscan presentar y explorar ideas, su propósito es desarrollar ideas profundas en los estudiantes a partir de la observación cuidadosa, en la que se generen interpretaciones fundamentadas y el despertar de su curiosidad. Es de gran importancia que el aprendiz supere cada una de las etapas de la rutina, que tenga el tiempo de ver cuidadosamente la imagen o elemento con el que vayan a trabajar, de pensar con tranquilidad para que posteriormente puede contribuir con sus aportes al momento de preguntarse.
- Antes pensaba, ahora pienso: su principal objetivo es sintetizar ideas, pero también es muy pertinente a la hora de reflexionar sobre su propio aprendizaje, ya que a partir de dicho ejercicio el estudiante delibera acerca de los cambios en su pensar, además se fortalece su habilidad para identificar y hablar con respecto su propio pensamiento.

Para concluir, se debe reconocer que un maestro comprometido con su labor educativa y convencido de que los procesos de comprensión en la escuela si son posibles, generando diversas

oportunidades para que el niño piense y haga visible su pensamiento a través de múltiples formas y canales de expresión.

Es así como las rutinas de pensamiento hacen parte de las fuerzas que promueven el aprendizaje:

- Las oportunidades: entendidas como esa fuerza de orientación para que el aprendiz aproveche los contenidos con los que interactúa en la escuela.
- El tiempo: como la fuerza del aprovechamiento de este mismo tiempo para pensar y no engañar.
- El modelaje: la fuerza del apasionamiento al estudiante a través del ejemplo.
- El lenguaje: la fuerza de las palabras media, da forma, informa y solidifica la experiencia.
- El espacio: la fuerza de otra forma de comunicar lo que está en el interior, la posibilidad para mejorar y armonizar en un ambiente.
- Las interacciones: la fuerza de la importancia de escuchar y preguntar.
- Y las rutinas: entendiéndolas no solo como actividades sino como fuerzas de apoyo que permiten el escalonamiento del pensamiento en forma gradual y haciendo consciente al aprendiz del ejercicio de pensar y reflexionar.

El ejercicio de las rutinas de forma constante en el aula no sólo promueve la comprensión sino que además permiten visibilizar el pensamiento del estudiante y se convierte en un reto para la escuela, ya que la función de ésta deja de preocuparse por la búsqueda de una respuesta rápida y empieza a inquietarse más por el ejercicio de expresión de ideas y de la observación. (Ritchhart, 2014)

### **2.3. Marco Legal:**

La investigación tiene en cuenta el marco legal de la legislación educativa de Colombia, en el cual se encuentran la ley general de educación, los lineamientos curriculares de lenguaje, los estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN y los referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo.

La Ley general de educación (1994) en su artículo 1° decreta que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ministerio de Educación Nacional, Ley general de educación. 1994 pág. 1). Desde este punto de vista el proyecto de investigación aporta en la búsqueda de respuestas de calidad frente al proceso de formación que se menciona, es una oportunidad que se brinda para que el niño interactúe con sus pares, aprenda con ellos y este aprendizaje sea realmente útil en otros contextos.

Siendo la educación un derecho, debe ser brindada de forma integral, para que el aprendiz pueda participar en otros ámbitos que aporten a su crecimiento académico y también que nutran aspectos tan importantes como lo son el ejercicio de su cotidianidad, a través de la vivencia de los valores, que bien pueden ser puestos en práctica en diferentes espacios que esta propuesta aborda, en el que el interactuar verbalmente exige del respeto por el otro y por su opinión.

Según los lineamientos curriculares para la enseñanza de Humanidades (1998. p. 8) “Cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en socio-lingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta”.

Lo anterior, reafirma la importancia y el alto impacto que tiene el fortalecimiento del proceso oral en los primeros niveles de básica primaria, siendo este el punto de partida de la escritura y la lectura como procesos en constante aprendizaje. Estos, desarrollados en un trabajo equilibrado, garantizarán resultados satisfactorios y positivos, no solo en la escuela sino en los ambientes formales e informales a los que el niño se enfrenta a diario.

Si bien, en los lineamientos curriculares se hace referencia a la gran importancia que tiene la formación de los procesos orales en los primeros años de los niños y las niñas en la escuela:

De cualquier modo, no es en la educación primaria donde debe insistirse en la gramática explícita de la lengua, porque allí se trata de aprender a pedalear sin que

necesariamente el niño tenga que saber por qué el pedal hace girar la rueda cada vez que se le aplica una fuerza; lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir. (Ministerio de Educación Nacional. 1998. p. 18)

También en los estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN se destaca la importancia de la formación en los procesos orales durante los primeros niveles, como una propuesta en la construcción de la voz propia del niño, esto exige en el maestro un mayor conocimiento de los intereses de sus estudiantes por temas de discusión que capten su atención y una excusa de abordar en forma intencionada la oralidad.

Teniendo en cuenta los Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo, “el lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente” (p. 30), la formación oral es un tarea que sugiere la transformación de espacios en el aula, otorgándole a la voz del niño su papel de protagonista y eje central en el propósito comunicativo, como un elemento facilitador en la dinámica de participación en el aula y en una sociedad que le exige hacer uso de esa voz como instrumento facilitador de aprendizajes.

De esta manera, la presente investigación se mantiene en el marco de la legislación educativa colombiana vigente, logrando ver desde la norma que se hace necesario trabajar en metodología y didáctica de la oralidad, para potenciarla desde los diferentes escenarios con que cuenta la escuela.

## Capítulo III

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, porque permite comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural con relación al contexto (Hernández, 2010 p. 364), busca ver de manera detallada la realidad y el contexto de quienes lo viven, buscando y acercando soluciones en un ambiente determinado.

Es así como el análisis de información es constante, desde el comienzo hasta el final de la investigación, porque puede generar preguntas antes, durante y después, lo cual permite una intervención oportuna en el ejercicio investigativo.

El enfoque cualitativo se caracteriza porque: 1. Busca la comprensión integral de la información. 2. Es interpretativo buscando entender un fenómeno social, más que medir las variables que intervienen en él. 3. La reflexión es permanente en toda la investigación permitiendo la profundidad de la información, afirmando lo que nos dice Blaxter y otros (2000): la investigación cualitativa busca la profundidad más que la amplitud.

El presente proyecto de investigación se rige bajo estas características, gracias a que la observación constante permitirá ver si a través de la ejecución de las rutinas es posible desarrollar y fortalecer la habilidad comunicativa oral. Al diligenciar la matriz de sistematización y realizar el análisis de las rutinas de pensamiento seleccionadas, la investigación cualitativa permitirá evidenciar en qué se debe mejorar y cómo hacerlo, en este caso orientándonos en la búsqueda de herramientas apropiadas para que el estudiante pueda enfrentar y superar las

dificultades que no le permiten tener una buena postura y un tono de voz o escucha adecuados, elementos claves en el desarrollo de la oralidad de los niños y niñas.

### 3.2. Alcance

El nivel de análisis a emplear es de alcance interventivo porque a partir de los datos y la información recolectada se implementa una estrategia de posible solución frente a la problemática detectada en el grupo elegido para desarrollar la propuesta de investigación. De igual forma, es posible intervenir en cada una de las etapas del proceso investigativo para realizar los ajustes que se consideren pertinentes y que orienten el proceso en el alcance de los objetivos inicialmente planteados.

El propósito de la investigación fue reconocer cómo las rutinas de pensamiento inciden en el desarrollo de la oralidad en los niños de ciclo uno del colegio rural José Celestino Mutis, fue importante para las autoras que cada uno de los instrumentos de recolección de datos empleado aportara las evidencias para establecer en qué medida las rutinas son o no pertinentes en el fortalecimiento de dicha capacidad de expresión y de esta manera poder sustentar la investigación ejecutada. Por ende, ha sido posible realizar los ajustes correspondientes en esta labor investigativa respetando una estructura de trabajo rigurosa y pensada en pro de una tarea seria y respetuosa en el campo de la educación.

Es igualmente importante reconocer lo que Hernández (2010) expone al retomar la cita de Balbás C. con respecto al alcance en el ejercicio investigativo “Una buena investigación es aquella que disipa dudas con el uso del método científico, es decir, clarifica las relaciones entre variables que afectan al fenómeno bajo estudio; de igual manera, planea con cuidado los aspectos metodológicos, con la finalidad de asegurar la validez y confiabilidad de sus resultados” (Pág.88).

### 3.3. Diseño de investigación

El tipo de investigación será la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como: El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En investigación acción, las ‘teorías’ no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (Elliott, 1993, p. 89).

La investigación acción permitió ver desde la práctica, y con la comunidad, qué factores favorecen el desarrollo oral de los niños y niñas de la institución.

Este tipo de investigación favoreció que los estudiantes participaran activamente de las rutinas de pensamiento, las cuales fueron elegidas por las investigadoras, en aras del fortalecimiento de los procesos orales en el aula; los estudiantes acogieron algunas de ellas como sus favoritas porque potenciaron la participación de un significativo número de compañero. Como lo afirma Elliott (1991) el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar de manera continua la práctica.

Así mismo, García (1994) afirma que “la investigación acción es un método donde se utilizan técnicas e instrumentos con el fin de solucionar problemas particulares y concretos del hacer profesional educativo”; proponiendo a la comunidad educativa la utilización de rutinas de pensamiento como una didáctica eficaz en el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de primer ciclo.

### 3.4. Población

Los estudiantes con los cuales se abordó el proyecto de investigación están en un rango de edad entre los 5 y 9 años, pertenecientes a los grados 102 y 204, los niños y niñas de este ciclo



se caracterizan por ser receptivos, amorosos, tiernos, recursivos, curiosos, extrovertidos; exploran todo a su alrededor, son inquietos, están en el proceso de los porqués y para qué. En esta edad está surgiendo la comunicación más fluida que en el pre escolar, algunos todavía hablan a “media lengua”, participan con ánimo de las clases, pero sin respetar el turno para hacerlo, o levantan la mano para pedir la palabra y hablan a la vez.

Durante el tiempo en el que se realizó la investigación, fue el momento oportuno de fortalecer el proceso caracterizado por la exploración, estimulando el cómo se hace, permitiendo que adquirieran hábitos y el manejo de la impulsividad.

El grado 102, está integrado por 36 estudiantes, 11 de ellos son niñas y los 25 restantes son niños; tres de ellos están diagnosticados (según historia clínica) con enfermedad neurológica no tratada, pero carecen de un examen que determine el nivel de su coeficiente intelectual, por tanto no pueden ser abordados como niños con necesidades educativas especiales (NEE); 12 de estos niños son vecinos del colegio y los otros 24 viven en barrios cercanos, pero deben desplazarse en las rutas de transporte que les brinda la Secretaría de Educación Distrital.

En el grado 204 hay 36 estudiantes, 21 niñas y 15 niños, entre los 7 y 9 años, cinco de ellos con dislalia, dos en tratamiento, una niña diagnosticada con NEE; 22 estudiantes de ruta y 14 del sector de Mochuelo.

Para una participación total de 72 estudiantes de primer ciclo en el Colegio Rural José Celestino Mutis, con los cuales es posible abordar la implementación de la propuesta pedagógica al contar con el consentimiento informado que firmaron sus padres o representantes legales el día 27 de marzo del 2015 en la reunión de entrega de informes académicos (Ver anexo 1).

### **3.5. Definición de categorías y/ o variables**

El desarrollo de la oralidad en primer ciclo tiene como propósito la construcción de una voz que puedan usar acertadamente en los diferentes escenarios en los cuales el niño y/o estudiante tenga que desenvolverse (Pérez, 2010).

Por tanto, se han definido dos grandes categorías, el habla y la escucha. En cuanto al habla se establecieron tres sub-categorías, el tono de voz que se divide en (bajo, medio y alto), uso de muletillas y la postura tanto corporal como facial al hablar.

**Tabla 3. Presentación categorías y subcategorías de la investigación.**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
<b>Habla</b>	Volumen de voz	Matriz de categorización inicial.
	Muletillas	
	Postura: Corporal y expresión facial	
<b>Escucha</b>	Escucha activa	Matriz de sistematización y análisis de rutinas.
	Manejo de la impulsividad	
	Hábitos	Entrevistas

Uno de los elementos de la oralidad implica que *mi voz se escuche*, aquí se analizó el volumen de voz, en los niveles bajo, medio y alto; cuál predomina y qué tipo de acciones se deben tener en cuenta con el tono bajo para ayudar a quienes lo presentan.

Las muletillas son un elemento que se utiliza en muchos casos en conversaciones formales de aula, en la mayoría de los casos sin ser conscientes de su uso, al evidenciarse con los estudiantes se pueden trabajar para que cada vez sean menos utilizadas.

La postura corporal y cómo la expresión facial le da fuerza a lo que quiero comunicar: con los niños es muy frecuente que coloquen su cuerpo como sosteniendo el tablero y “olvidan”

que tienen brazos y manos que les ayudarán a acentuar lo que quieren expresar. Al abrir espacios permanentes de desarrollo oral a través de las rutinas se permitió que cada vez sean más conscientes de su corporeidad, que encierra desde la expresión facial, hasta la corporal en general.

La segunda categoría es la escucha, cuyas sub-categorías son: escucha activa, manejo de la impulsividad y hábitos. La escucha es reconocida como una habilidad comunicativa, este ejercicio demanda más esfuerzo que el de hablar, puesto que se debe entrar en una verdadera comunicación, o lo que se denomina escucha activa, donde se es capaz de ser receptivo no sólo a la palabra del otro, sino también a los sentimientos, emociones e ideas que quiere transmitir; la escucha activa requiere cierto grado de empatía por parte del receptor, es decir la capacidad que pueda tener el individuo para percibir e intuir el contexto del otro y entender su posición.

El manejo de la impulsividad es un hábito imprescindible e importante de los hábitos de la mente, pues estos hacen parte de las disposiciones necesarias para que se genere pensamiento diestro, flexible y oportuno en cada situación que el individuo tenga que enfrentar y dar oportuna solución. La impulsividad y su manejo permiten alcanzar la autorregulación de las emociones, exige pensar y reflexionar antes de actuar o emitir un juicio, por ende, conlleva al ejercicio de escuchar los puntos de vista de sus colegas con respeto y atención. Esta subcategoría es muy relevante en el presente ejercicio investigativo ya que en el aula los niños tienden a emitir, por lo general en voz alta, lo que primero viene a sus mentes, muchas veces sin entender, además inician una actividad y desisten rápidamente de ella, ya que no se dieron el tiempo para comprender las instrucciones dadas, por ello es importante que el niño reconozca la importancia de pensar tranquilamente antes de actuar, de trazarse un plan de acción y unas posibles intervenciones en la búsqueda de resultados exitosos.

Los hábitos recobran una gran importancia en el ejercicio de la oralidad en el aula, fortalecen la escucha activa, implican que el estudiante no intervenga de modo desmesurado, sino que entienda que hace parte de un grupo, generalmente numeroso, en el que para escuchar a los demás y ser escuchado hay un mecanismo o acuerdo de clase que le da orden y permite no repetir lo que otros ya han manifestado, amplía lo que piensa o le permite disentir de algún comentario si llega a ser necesario.

Por consiguiente, el desarrollo de la oralidad implica escuchar y ser escuchado. Con los niños pequeños es importante trabajar la escucha, el reconocer que todos tenemos un espacio para participar, que se enriquece si respeto y contribuyo con mi silencio y escucha activa, al atender a los comentarios y argumentos del otro, sin intervenir cuando mi par está exponiendo lo que piensa o siente.

### **3.6. Instrumentos de recolección de información**

Para registrar las intervenciones, desempeño, logros y evaluación de los resultados del trabajo desarrollado con los niños y niñas se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

#### **3.6.1. Matriz de caracterización**

La matriz de caracterización inicial, como la matriz de sistematización de rutinas, es un instrumento que combina el diario de campo con la bitácora de análisis, instrumento que permitió recopilar la observación de las rutinas de pensamiento y las anotaciones generadas por el investigador, para Hernández (2010) el investigador tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones al proceso, caracterizándose fundamentalmente por:

- Anotaciones sobre el método utilizado (se describe el proceso y cada actividad realizada, por ejemplo: ajustes a la codificación, problemas y la forma como se resolvieron).
- Anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis.
- Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar su trabajo (información contradictoria, razones por las cuales se procede de una u otra forma (Hernández, 2010. p. 447).

En la matriz de caracterización inicial (anexo 3), la descripción del contexto socio cultural permite identificar elementos de estudio para su análisis y transformación. Está dividida en dos

partes: la primera donde están los datos generales de los niños como edad, sexo, si son de ruta o son del sector de Mochuelo, si tienen dislalia o alguna NEE; la segunda parte son las categorías de análisis: habla, con las subcategorías tono de voz, muletillas, postura corporal y expresión facial; y la categoría escucha activa con las subcategorías escucha, manejo de la impulsividad y hábitos.

### **3.6.2. Matriz de sistematización y análisis de rutinas.**

Esta matriz recopila la información recolectada durante la intervención de la propuesta con las rutinas de pensamiento y las observaciones, permite hacer una descripción donde se plasman conductas no verbales, lenguaje textual, opinión del observador, posibilitando la toma de decisiones frente al objeto de investigación. Este instrumento nos permitió recoger información o comentarios que no quedaron en las grabaciones de audio o video, que se produjeron durante y después de la aplicación de las rutinas. Este instrumento es una fusión de los diarios de campo y la matriz de observación que busca sintetizar información, para su diligenciamiento se tuvo en cuenta el análisis y estudio de los vídeos y audios atendiendo a las categorías y subcategorías determinadas en la investigación y sus niveles de valoración.

### **3.6.3. Entrevistas**

Las entrevistas se desarrollaron una vez terminada la fase de implementación y la prueba de salida, para conocer el nivel de impacto generado en los niños y cómo contribuyeron para mejorar su desempeño al expresarse oralmente en espacios formales y de su cotidianidad (Ver anexo 7).

Se recurrió a la entrevista cualitativa como instrumento de recolección de información en esta investigación, por su flexibilidad y por lo que expone Hernández (2010) quien retoma a Janesick (1998) al citar: “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p. 418). Desde

dicho punto de vista el ejercicio permite conocer con mayor puntualidad y claridad las posturas y puntos de vista de los partícipes de dicha investigación.

La entrevista aplicada fue de tipo semiestructurada, ya que, a pesar de fundamentar sus preguntas en una guía de apoyo, es transigente en la implementación de preguntas no planeadas pero que permiten aclarar el tema u orientar al entrevistado acerca de la temática indagada.

#### **3.6.4. Triangulación de la información**

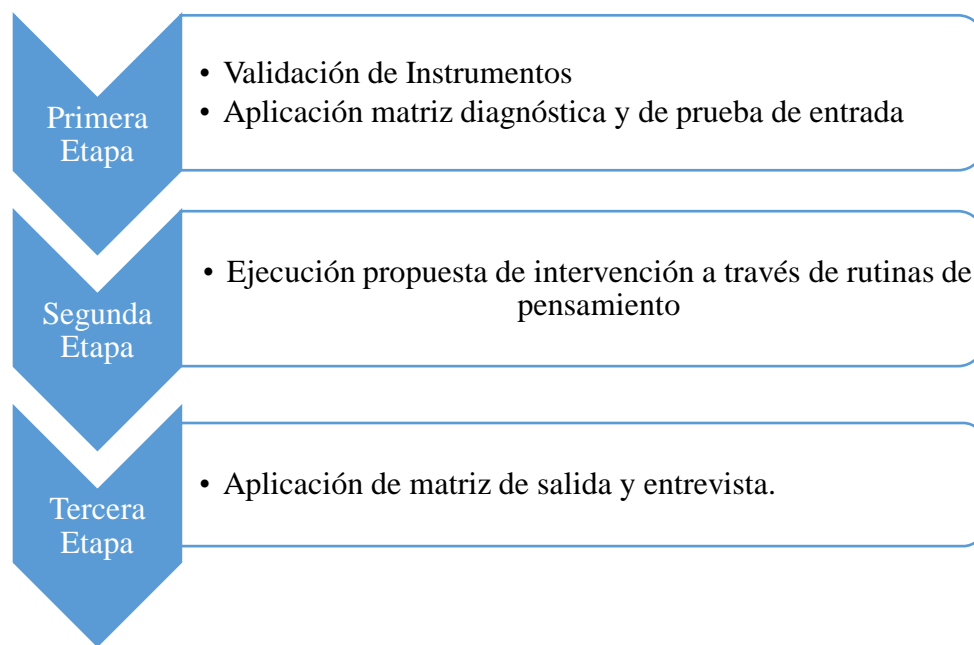
En una investigación cuyo enfoque es cualitativo, es de gran relevancia el tener varias fuentes de información para la recolección y toma de datos, dado que se genera la confianza y la rigurosidad con respecto a las temáticas indagadas (Hernández, 2010).

Por la razón anteriormente citada, la metodología empleada fue la triangulación de información donde se tuvo en cuenta: La matriz de sistematización inicial y final, la matriz de sistematización y análisis de rutinas y las entrevistas, las cuales fueron analizadas desde los postulados de los teóricos propuestos para de esta manera poder realizar una interpretación sólida y coherente frente al tema escogido.

El habla y la escucha activa, establecidas como las categorías de análisis, fueron los ejes centrales para realizar dichas interpretaciones y presentar los resultados al aplicar los instrumentos de recolección de información seleccionados.

#### **3.7. Plan de acción**

El plan de acción buscó incentivar el uso de la oralidad en las diferentes actividades, de manera planeada y siguiendo unos acuerdos de clase mínimos que permiten que cada estudiante pueda mostrar su voz y escuchar la de los demás, es así como la investigación se desarrolló en tres etapas:



**Gráfico 2. Fases de Investigación.**

La primera etapa constituyó el ejercicio de la validación de instrumentos y la aplicación de la matriz inicial.

La validación de instrumentos se llevó a cabo en dos momentos: el ejercicio inicial partió del diseño de la matriz por parte de las investigadoras teniendo en cuenta las categorías identificadas en la propuesta de investigación y su respectiva entrega al equipo evaluador, quienes fueron docentes expertos en el tema de lenguaje de la Universidad de la Sábana, los cuales revisaron e hicieron las observaciones para el mejoramiento de dicho instrumento y posteriormente avalaron la matriz. Un segundo consentimiento se dió por parte de una experta orientadora en temas de oralidad del equipo de tutores del proyecto Cerlalc en convenio con el Proyecto OLE de la Secretaria de Educación Distrital, la docente Ruby Esperanza Arias, quien también sugirió elementos que apoyaron el diseño de dicha matriz y una vez revisados aprobó esta propuesta.

La segunda etapa fue la aplicación de la matriz de caracterización inicial (anexo 3) que recogió los datos generales de los niños y niñas de los grados 102 y 204 y las categorías y subcategorías de análisis, que darían cuenta de cómo los estudiantes asumen la oralidad y los

elementos no verbales en una actividad planeada y de esta manera determinar una serie de rutinas de pensamiento que incentivan la oralidad

En esta etapa se aplicaron y sistematizaron las cinco rutinas de pensamiento descritas en el anexo 2, desarrolladas desde los diferentes campos de pensamiento, ya que es así como está organizado el currículo de la institución, en un inicio siendo las mismas y con los mismos temas para los dos grados, pero al final del proceso cada curso utiliza la rutina de acuerdo a la pertinencia de lo visto en clase. Su aplicación y registro se llevó a cabo en un período de doce semanas utilizando la matriz de sistematización y análisis de rutinas. (Anexo 6).

La tercera etapa fue la aplicación de la matriz de caracterización de salida para evaluar el impacto y alcances generados después de la implementación de las rutinas de pensamiento, determinando cuales rutinas causaron mayor impacto en los estudiantes y cuáles desarrollaron de manera efectiva la oralidad; y que elementos verbales, no verbales, y acuerdos de clase se deben potenciar para hacer más eficaz la comunicación en clase. De igual forma, se entrevistó a estudiantes de los dos grados para conocer su percepción, agrado y pertinencia del uso de las rutinas de pensamiento.



## Capítulo IV

### 4. Resultados y análisis de Investigación

#### 4.1. Resultados

Los resultados arrojados en la presente investigación se presentan por cada una de las etapas que se dieron en este ejercicio, el diagnóstico y la prueba de entrada se fusionaron en una sola actividad, utilizando la matriz inicial (ver anexo 3), la etapa de implementación y finalmente la aplicación de la prueba de salida. La evaluación de los resultados se hizo a la luz de las categorías planteadas: habla y escucha.

##### 4.1.1. Diagnóstico y prueba de entrada

La etapa de diagnóstico y prueba de entrada, se fusionaron en un solo ejercicio, utilizando para la recolección de datos la matriz de inicial (ver anexo 3), cada curso utilizando una actividad inicial, en el grado 102 la historia del nombre y en 204 la fruta de su preferencia.

Es así como a los niños de 102, se les pidió que el fin de semana le preguntaran a sus padres, quién había escogido su nombre (el del niño), por qué lo habían escogido y qué significado tenía. Así que los días siguientes se dispuso una actividad para que diariamente siete de los niños compartieran con el resto del grupo lo que sus padres les habían contado. La actividad de socialización requirió la organización de los compañeros en forma de media luna, mientras que su compañero les contó su experiencia de consulta en casa los demás estaban organizados en mesas de trabajo.

En el grado 204, los estudiantes comentaron acerca de la fruta o frutas que les agradan, la presentaron a sus compañeros a través de carteles, describieron cómo son por dentro y por fuera, contaron por qué la eligieron y en qué presentación les gusta comerla más. Se eligió el tema de las frutas por la relación con los contenidos en los campos de pensamiento de comunicación, histórico y ciencias que se están viendo con ellos en la actualidad. La prueba se aplicó durante

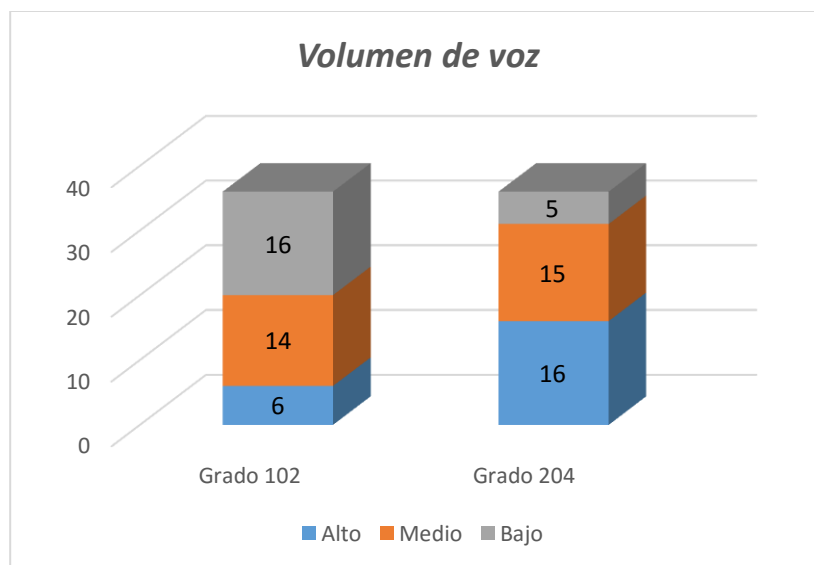
una semana, en el primer bloque de clase, pasando alrededor de siete niños por día, el estudiante que exponía le sostenía el cartel al compañero siguiente para permitir que el expositor se desarrollara corporalmente si le era necesario.

El propósito de las exposiciones, tanto del nombre como de la fruta preferida de cada niño fue evaluar: volumen de voz, muletillas, postura corporal y expresión facial, la escucha, el manejo de la impulsividad y los hábitos entendidos como pedir la palabra para intervenir.

Cada curso utilizó una temática diferente, conservando la misma rutina de pensamiento, de acuerdo a la planeación, desde los diferentes campos de pensamiento trabajados en la institución y pertinentes a cada nivel. De esta manera, las rutinas se convirtieron en parte activa de la clase, sin ser, una actividad más.

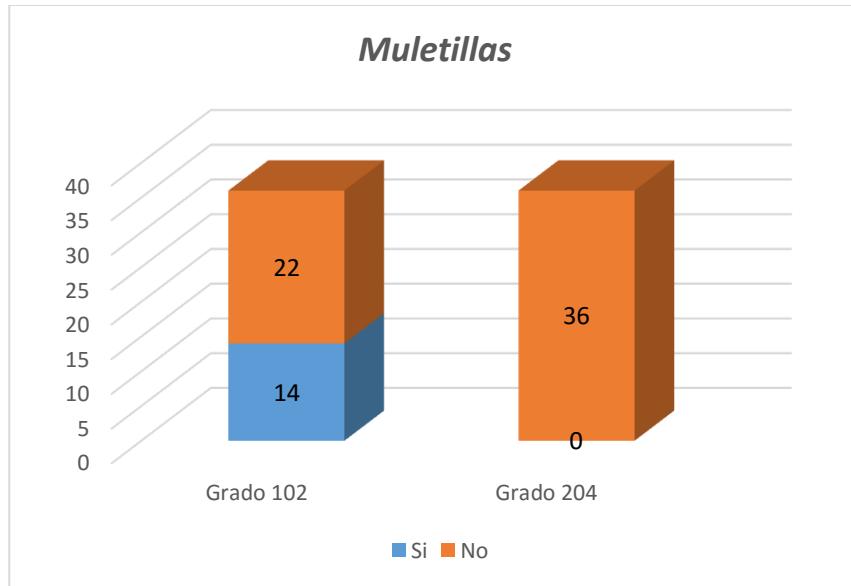
#### **4.1.1.1. Categoría: Habla**

En la categoría del habla se tiene en cuenta las subcategorías volumen de voz, muletillas, expresión corporal y facial, donde el habla como sistema de comunicación permite el desarrollo de relaciones sociales y por ende es una característica propia de los seres humanos que nos permite interactuar y crecer como personas. Es importante reconocer que la oralidad no solo está sujeta a las palabras, sino que a ésta la acompañan unos elementos paraverbales que hacen que este sistema sea más nutrido y complejo de lo que parece.



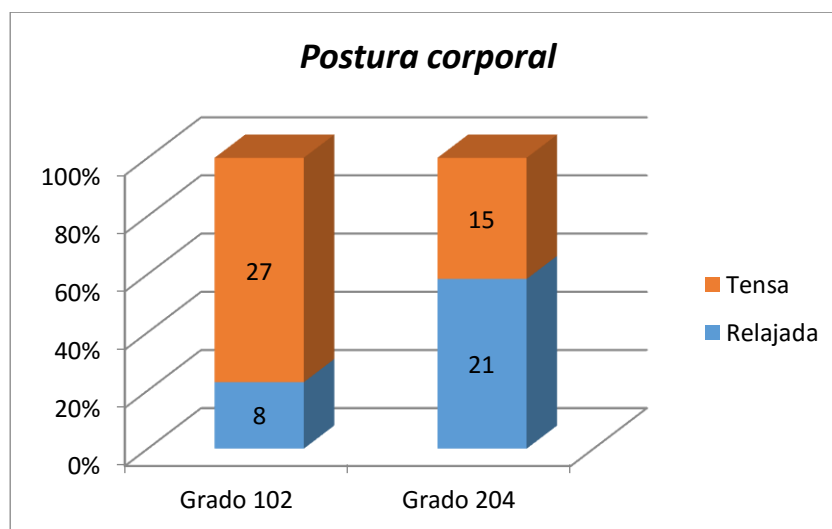
**Gráfico 3. Volumen de voz.**

La subcategoría volumen de voz se encuentra dentro de los elementos paraverbales de la oralidad y se tuvieron en cuenta tres niveles para categorizar las intervenciones de los niños: volumen bajo, medio y alto; en el grado 204, 16 niños tuvieron un volumen alto, se les escuchó con claridad, 15 tuvieron un volumen medio y 5 un volumen bajo; los estudiantes con dislalia, tanto los que están diagnosticados como los que no, hablan en un volumen bajo, muy pocos lo hacen en un volumen alto. La situación fue muy similar en el grado 102, 16 de los niños en el momento de la exposición al resto de sus compañeros manejaron un volumen de voz bajo (mucho menor al que normalmente se les escucha) y dos de ellos no se hicieron partícipes del ejercicio, aunque se les motivó para que intervinieran, se negaron. En algunos momentos se generó desorden en el grupo ya que al no escucharse lo que decían, sus compañeros les pedían continuamente que hablaran un poco más fuerte o simplemente se distraían en otras conversaciones; 14 niños lo hicieron en un volumen medio y 6 de ellos se destacaron porque el volumen de su voz fue alto, lo que generó que el resto de compañeros parecieran atentos a sus intervenciones. El tiempo empleado en la intervención fue bastante corto, pues no excedió más de 30 segundos, porque se limitaron a exponer frases muy cortas u omitieron parte de la información que se les había sugerido para la actividad.



**Gráfico 4. Uso de muletillas.**

En cuanto a las muletillas, reconocidas como marcadores textuales repetitivos e innecesarios (Cortés, 2011) se hace una clasificación muy sencilla en este ejercicio: si se presenta o no se hace uso de ellas por parte de los niños. En los estudiantes de 204 no se evidencia el uso de estas, pero en el grado 102, 14 niños si las emplearon, especialmente como sonidos vocálicos, “e, i”; estos sonidos se hicieron muy frecuentes lo cual se tornó como un distractor para el resto del grupo.



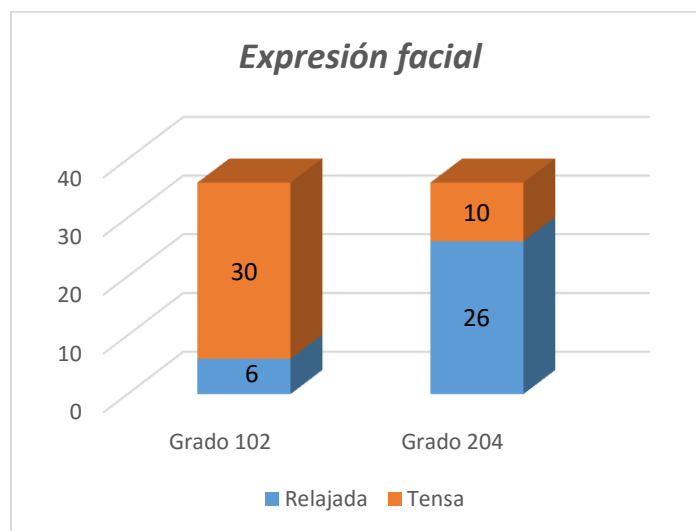
**Gráfico 5. Postura corporal.**

La subcategoría de postura hace referencia a los elementos cinestésicos, que se refiere al estudio de los movimientos corporales comunicativamente significativos, Poyatos los define como:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no (Poyatos, 1994. p. 186).

Para clasificar la intervención de los niños se tuvieron en cuenta dos niveles de valoración, expresión relajada o tensa.

Algunos niños de 204 al estar expuestos a este evento comunicativo de exponer, estuvieron tensos, 15 de ellos, manifestándose al sostenerse del tablero, balancear una parte de su cuerpo, meter las manos en los bolsillos, otros tenían sus brazos cruzados en la espalda, se arreglaban el uniforme, muy pocos utilizaron sus manos o brazos para destacar o acentuar lo que expresaban en el cartel. Quienes tuvieron una postura relajada 21 de ellos, enfatizaron con las manos lo que iban diciendo y sus movimientos fueron moderados. En el grado 102, en el momento que los niños debían participar públicamente, 27 de ellos se mostraron tensos, se encogieron de hombros, se balancearon de derecha a izquierda o adoptaron una postura bastante rígida y se apretaron sus manos, uno de estos niños diagnosticado con NEE, en el momento de su intervención, estuvo saltando en las puntas de sus pies mientras hablaba; los otros 9 niños parecieron más relajados y tranquilos, el movimiento de manos lo usaron como apoyo a sus palabras, se desplazaron con seguridad en su espacio.

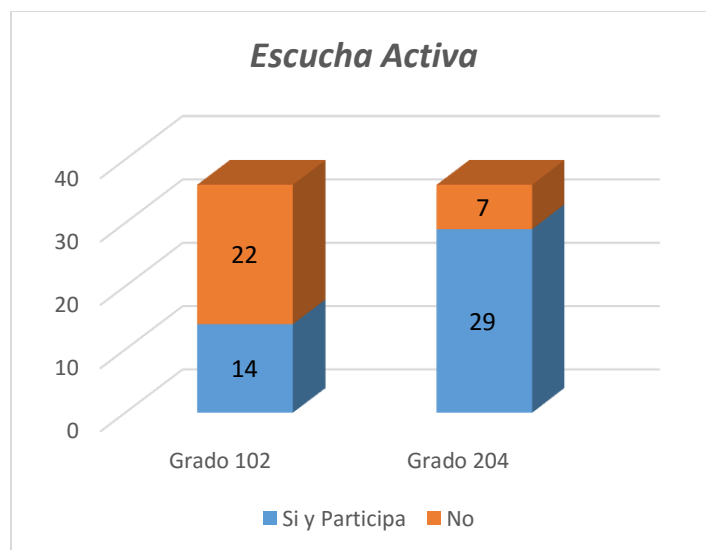


**Gráfico 6. Expresión Facial.**

En cuanto a la expresión facial, y de acuerdo con lo expuesto por Poyatos (1994), en esta subcategoría se conservan los mismos niveles de valoración que en el de expresión corporal, relajada o tensa. En el grado 204 10 niños estuvieron tensos, su expresión era seria, en ocasiones asentían con la cabeza; los 26 restantes, sonreían cuando hablaban, hacían gestos, se tocaban la cara, y asentían con la cabeza. En el grupo de 102, 30 de los niños se mostraron nerviosos y tensos, reaccionaron tapándose la boca con la chaqueta al momento de hablar o escondieron sus rostros detrás de sus manos y los 6 niños restantes parecieron mostrarse con mayor confianza, su mirada fue tranquila, se conectaron visualmente con el resto de sus compañeros y les sonrieron.

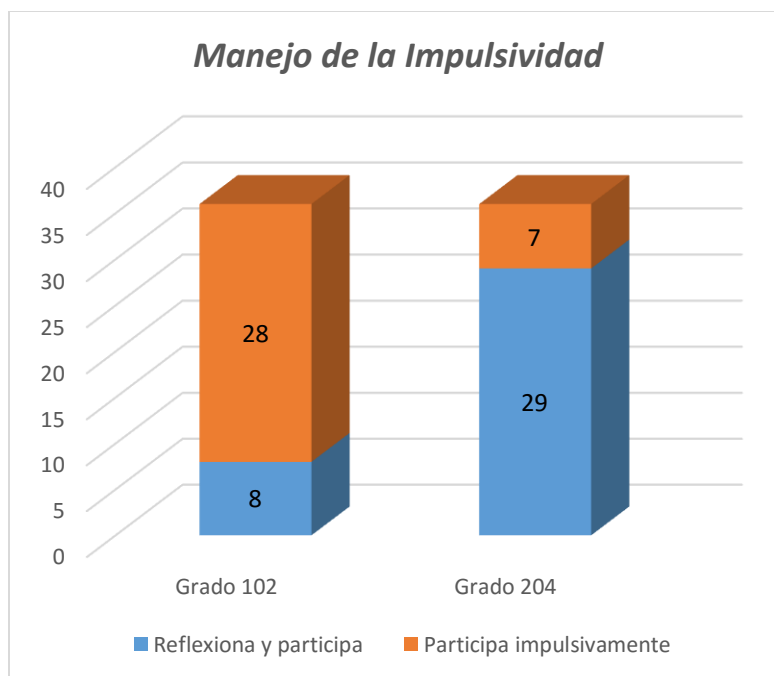
#### **4.1.1.2. Categoría: Escucha**

La segunda categoría, escucha, es caracterizada a partir de las subcategorías escucha activa, manejo de la impulsividad y hábitos.



**Gráfico 7. Escucha.**

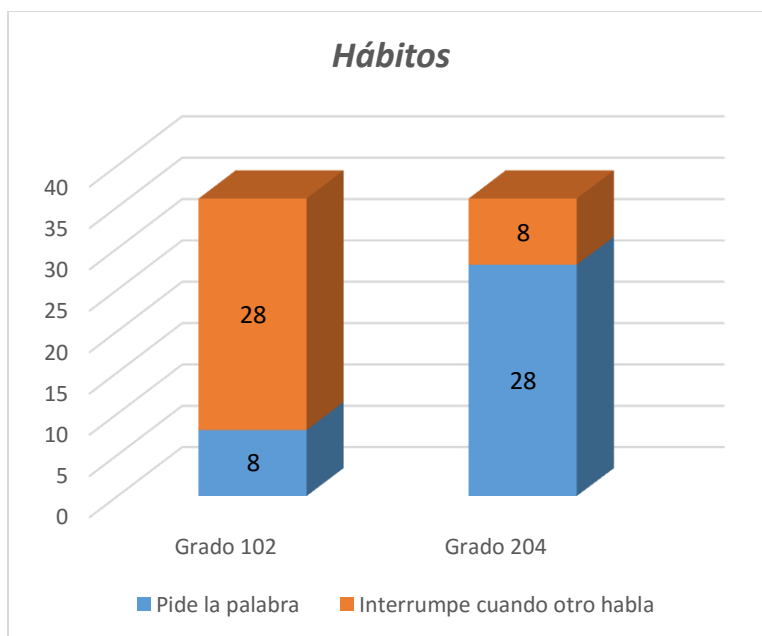
Retomando a Ritchhart (2011) quien cita a Reggio (2001) sostiene que “la escucha debe ser la base de la relación de aprendizaje” y es así como se esperó que los niños pasaran de oírse a escucharse, lo que implica no repetir lo que han dicho, poder ampliar o refutar lo que otros dicen y seguir la coherencia y pertinencia del tema que se está tratando. Para la experiencia valorada se tuvieron en cuenta dos clasificaciones: si el niño escuchó y participó o si no lo hizo. En el grado 204, 25 de los estudiantes escucharon, 4 de ellos escucharon y participaron haciendo preguntas, a 7 de ellos se les dificultó, pues hablaban o interrumpían cuando sus compañeros estaban contando sobre su fruta; en algunos días, hubo que hacer pausas o una moción de orden para poder escucharnos, cuando el volumen de voz es bajo a quienes les cuesta escuchar lo aprovecharon para hablar. En 102 en los espacios de participación de cada niño fue necesario intervenir muchas veces en el grupo para que hicieran silencio y escucharán al compañero, 22 estudiantes se mostraron bastante distraídos en conversaciones con sus compañeros de al lado o estaban jugando con elementos escolares como lápices, hojas y borradores; sin embargo, otros 14 niños parecieron estar atentos, se conectaban visualmente con el expositor, asentían con sus cabezas ante los comentarios y aplaudieron entusiasmados al final de cada exposición.



**Gráfico 8. Manejo de la impulsividad.**

El manejo de la impulsividad atiende al ejercicio de la reflexión del pensamiento como una condición para el desarrollo, es decir, pensar antes de actuar (Costa, 1991); en esta actividad se precisaron dos niveles básicos para clasificar las situaciones que se dieron en el aula con los niños, estos fueron: reflexiona y participa, participa impulsivamente. En el grado 204, 29 niños reflexionan y participan, esperaron, se tomaron el tiempo para “pensar su intervención”, a 7 de ellos daban a conocer su pregunta o apreciación aún sin esperar que su compañero expositor terminara su intervención o interrumpiendo a quienes estaban haciendo preguntas, o repitiendo lo que ya habían preguntado. En el grado 102, 28 de los niños participantes fueron bastante impulsivos, pues al momento de lanzar una pregunta ellos contestaban inmediatamente con respuestas que no eran coherentes con lo solicitado o empezaban a contar situaciones que habían experimentado en el transcurso de la semana, incluso al momento de darles la palabra se quedaban en silencio y manifestaban haber olvidado lo que iban a decir; 8 niños, por el contrario, al momento de comunicar sus respuestas las expusieron de forma muy coherente, sus intervenciones fueron cortas pero muy bien contextualizadas a la situación que se vivió.





**Gráfico 9. Hábitos.**

La subcategoría de hábitos fue entendida como el equilibrio y una condición para regular la fuerza de impulsos internos que nos permiten generar ambientes de respeto y armonía necesarios e indispensables en las buenas interacciones sociales a las que un ser humano está llamado a construir. Para este ejercicio se establecieron 2 niveles de valoración que son: pide la palabra o interrumpe cuando otro habla.

En el grado 204, 28 de los estudiantes reflexionaron y participaron respetando los acuerdos de clase: escuchar, hacer silencio y pedir la palabra para participar; a 8 de los niños se les dificultó y participaron impulsivamente interrumpiendo a los compañeros, algunos piden la palabra, pero mientras levantan la mano hacen la pregunta. En el grado 102 fue evidente que es una condición que debe trabajarse de manera rigurosa y constante, pues 28 de los niños interrumpieron constantemente las intervenciones de sus compañeros, lanzaban preguntas sin respetar que el compañero no había concluido la idea que estaba comunicando verbalmente, algunos de ellos se levantaron de su lugar asignado de trabajo para acercarse al expositor, esto provocó que algunos niños dejaran de atender la exposición para ver que sucedía con sus otros compañeros; sin embargo los otros 8 niños al momento que les surgieron dudas o quisieron

intervenir, levantaron su brazo solicitando se les diera la palabra, cabe aclarar que esta acción estaba acompañada de movimientos como salto o estiramiento forzado de su cuerpo para hacer notar la urgencia de querer ser escuchados.

#### 4.1.1.3. Generalidades

Los niños que en un diálogo informal son más espontáneos se cohibieron en sus movimientos y expresiones, no sabemos si por la cámara o por el exponer, ejercicio que implica pasar al frente de los compañeros y estar inmersos en una conversación más formal a la dinámica habitual de clase. El grabar en video la clase, en este caso la exposición de cada uno, hizo que algunos niños que habitualmente son más espontáneos, en el momento de hacerlo se cohibieran, estaban tensos y respondían si se les preguntaba.

Al momento de sostener el cartel se es un protagonista diferente a cuando se está exponiendo, al sostenerlo unos daban consejos al compañero “diga por que le gusta” “en que preparación le gusta más”, tanto en su postura facial como corporal estaban relajados; mientras que cuando exponían era posible el olvido de lo que se quería decir o contestaran solo cuando se les preguntaba; en algunos el volumen de voz era más bajo de lo habitual, su postura corporal estaba tensa, movían alguna parte del cuerpo o se sostenían del tablero.

La actividad permitió ver cómo en los dos grupos hay niños que son más espontáneos al hablar, sin importar si lo hacen en el ámbito académico en una clase o en una conversación de su vida cotidiana, mantuvieron su fluidez e hilo en la conversación.

A pesar de estar en una actividad con algunas reglas establecidas, aquellos niños que son más tímidos hablaban porque se les indagaba, dijeron su nombre y el de la fruta, pero no mencionaron o profundizaron en las descripciones y/o características de los temas propuestos. Generalmente el volumen de voz es bajo y su postura corporal y facial son tensas.

### 4.1.2. Etapa de implementación

En esta etapa con las cinco rutinas de pensamiento seleccionadas: Comienzo – medio - final, Zoom in, Compara - contrasta, Ver - Pensar - Preguntar y antes pensaba - ahora pienso, se ejecutaron cincuenta sesiones de trabajo con los niños, (veinticinco rutinas con cada grupo, las cuales fueron filmadas o grabadas en audio para su posterior estudio y clasificación en la Matriz de sistematización y análisis de rutinas) las cuales se enfocaron en el fortalecimiento del habla y la escucha en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis (Ver anexo 8, registro fotográfico y anexo 9, transcripciones de rutinas).

A continuación, se presenta un informe de cómo cada rutina de pensamiento que se implementó aportó al fortalecimiento de las categorías de la oralidad: habla y escucha.

#### *Rutina: Principio - medio - final*

En esta rutina, inicialmente, se hicieron las narraciones de cada uno de los cuentos infantiles seleccionados (El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza, Caperucita roja, Zorrito y ¿Has visto a mi gata?) para que posteriormente los niños pudieran construir una nueva historia, en la que solo permanecía el medio y a partir de este el niño creara un comienzo y un final, relatando un cuento que surgió de su imaginación y creatividad (ver anexos 4 y 9).

#### *Categoría: Habla*

En los primeros sesiones de la rutina muchos de los niños del grado 102, en el momento de participar, se pusieron de pies y el volumen de su voz era muy bajo, así que fue necesario sugerirles que hablaran un poco más fuerte, pero las primeras reacciones fue que estiraron su cuerpo y cuello como si esto les hubiese permitido mejorar el volumen de su voz, sin embargo, sus expresiones corporales y faciales fueron más tranquilas, respiraron sin agitarse, desaparecieron muchas de las muletillas que emplearon en otras ocasiones y cada vez que se

repitió esta actividad parecían más confiados y entusiasmados, pues se sonrieron, aplaudieron y gritaron frases de aceptación “que chévere, otra vez..”. Los niños que pocas veces hablaron siempre esperaron su turno para intervenir, pero el volumen de su voz generalmente fue muy bajo.

En el grado 204 con el primer grupo de rutinas y utilizando cuentos, en la rutina 1, se evidencia el querer participar porque todos conocen el cuento, lo que garantiza una ardua participación, hay muchas manos arriba, pero como deben esperar el turno, gritan sus comentarios y hablan entre ellos sobre lo que pasa en el cuento.

La mayoría están corporal y facialmente relajados aunque es una dinámica nueva, participando desde el puesto, unos pocos se paran para dar más cerca su comentario.

### *Categoría: Escucha*

En el grado 102 parecía un tanto difícil que los niños siguieran las instrucciones, especialmente cuando estuvieron entusiasmados por participar, ellos levantaron la mano pero a su vez estaban pidiendo la palabra a gritos (“yo, yo, yo, quiero hablar”) o simplemente iban diciendo lo que pensaban con su brazo levantado para que se les viera y oyera; cuando un compañero exponía las ideas, muchos de ellos también estaban comentando lo que pensaban con sus compañeros más cercanos al puesto y dejaban de atender al expositor. Al momento que se les dio el turno de participación repitieron las ideas de sus compañeros y fue necesario intervenir constantemente para recordar los acuerdos de trabajo.

Las primeras veces que los niños ayudaron a construir la nueva historia sus intervenciones las hicieron sin tener en cuenta una secuencia lógica de los sucesos, sin seguir un orden cronológico, pero después de la primera semana del ejercicio mejoraron y entre ellos mismos se ayudaron y corrigieron cuando no atendían a una secuencia lógica de los acontecimientos.

Esta rutina motivó fuertemente la participación de los niños, pues todos quisieron aportar a la construcción del nuevo relato y fue necesario que se creara una estrategia en la que se daban puntos por la participación y control en las intervenciones acertadas y oportunas de los grupos,

esta fue de gran ayuda, ya que se generó más orden en el aula y los niños participaron en forma más ordenada, pues siempre querían ser los ganadores. Con respecto a la intervención de los niños que pocas veces hablaban se hizo más activa y se evidenció la presión de sus compañeros motivándolos para que participaran, componiéndoles arengas que los motivaran y aplaudiéndolos cada vez que hablaban.

En las últimas sesiones de la rutina las descripciones que hicieron de los sucesos fueron muy relacionadas con situaciones de su cotidianidad y fue gratificante escuchar que el final de las historias casi siempre estaba conectado con situaciones de perdón, motivándolos a reflexionar y cambiar de actitud cuando se comportaban muy similares a la historia abordada.

En el grado 204, en las primeras rutinas, la escucha fue difícil, el poder controlar las ganas de participar, esperar el turno para hacerlo sin que otro diga lo que yo quiero decir, implicó conocer la dinámica del ejercicio y lo necesario para poder escucharnos, ubicando esta rutina como un ejercicio que me delimitó la nueva forma de participar en clase.

En la rutina 2 y 3 fueron más ordenados, el nivel de escucha y de hábitos mejora notablemente, se escuchan con mayor claridad las intervenciones, se hace una pregunta y no todos contestan a la vez. Cuando se dispersan es importante parar, hacer un ejercicio con las manos o alguna parte de cuerpo, y recordar que se debe escuchar, hacer silencio y pedir la palabra.

Esta rutina permitió la mayor participación de estudiantes y ellos lo manifestaron en la entrevista. Como es una de las más extensas se debe tener en cuenta no hacerla al final del día, se dispersan, los acuerdos de clase se olvidan y la mayoría quiere participar sin controlar su impulsividad.

#### *Rutina: Zoom in.*

En esta rutina se utilizaron imágenes de profesiones (bombero, veterinario, doctor y campesino) que los niños debían ir descubriendo poco a poco. En el tablero estaba pegada una de las láminas que los niños gradualmente debían descubrir atendiendo a unas reglas de juego como

lo era el pedir la palabra, esperar su turno, escuchar mientras el compañero hablaba, etc. Cuando se les daba su turno de intervención, el estudiante debía comentar lo que creía o intuía que era la imagen y explicar el por qué, así se mantenía la dinámica de juego hasta que se descubriera por completo la ilustración (ver anexos 4 y 9).

### *Categoría: Habla*

En el grupo de 102, fue una rutina que animó a los niños, haciendo muy evidente el interés y el agrado por participar pues constantemente pidieron la palabra, cabe desatacar que los niños que pocas veces participaban se animaron a pedir la palabra y contaron a todos sus compañeros lo que pensaron con respecto a las imágenes que se descubrieron. La expresión corporal y facial de la mayoría de los niños fue mejorando, miraron atentamente al compañero que intervino, sin embargo persistió que al solicitar el turno para hablar agitaron desesperadamente sus brazos o sus cuerpos, al parecer, con la intención que se les diera “de primeras” el espacio para hablar.

El uso de las muletillas se hizo menos frecuente en el grupo, sin embargo, en los niños más tímidos persistió el uso de sonidos como “ee” o “mmm”.

En 204 en cuanto a la postura corporal y facial están la mayor parte del tiempo relajados, algunos, los más tímidos, cuando deben pasar a descubrir la imagen se ponen tensos, de igual forma se les pide a quienes tienen un volumen de voz baja que hablen más duro para que todos los escuchen.

### *Categoría: Escucha*

En el grado 102, con el ejercicio de la rutina, los niños describieron acciones y elementos que se veían en la imagen y cada vez estas intervenciones se fueron haciendo más completas, ya que inicialmente estas fueron muy cortas y poco descriptivas. Un caso particular pero importante de mencionar fue la participación de uno de los menores que las primeras veces que empezó a descubrir la imagen propuesta para las rutinas, él inmediatamente supo cuáles imágenes eran y sus

argumentos fueron bastante convincentes y válidos, pues argumentó que los zapatos de los personajes fueron los que le permitieron adivinar el personaje ya que es una característica muy dicente de cada profesión, manifestó “los zapatos puntudos son propios de los doctores médicos y las pantuflas verdes de los cirujanos”.

Con la práctica de esta rutina los niños empezaron a poner más constantemente en práctica los acuerdos de trabajo y los llamados de atención fueron cada vez menores, se mostraron mucho más receptivos, se conectaron visualmente con sus compañeros cuando hablaron en público, los movimientos de sus manos fueron para señalar parte de la imagen o para acentuar lo que verbalmente expusieron.

Para el grupo 204 el nivel de escucha mejora notablemente, en ocasiones se hace una pregunta y algunos contestan en grupo, hay que estar recordando los acuerdos de clase. Ya que para algunos la premisa de que si yo sé, porque no contestar, todavía es válida, saltándose las reglas dadas, al indagar que ven en la lámina, los que son más impulsivos les cuesta esperar a que les sea dado el turno y la palabra. Se inician a autorregularse, entre ellos piden hacer silencio. Al pasar al frente, ven de cerca la imagen y describen con más elementos lo que ven en la parte que les correspondió describir. Para quienes están esperando en sus puestos es difícil esperar a que su compañero termine su intervención y se apresuran en terminar su idea. En esta rutina se reitera que él o la más juiciosa podrán descubrir una parte más de la imagen, el que esté escuchando y solicite la palabra o esté juicioso.

Fue de las rutinas que más les gustó por la dinámica de elegir, descubrir y poder describir lo que vieron.

### *Rutina: Compara - contrasta*

En esta actividad los niños encontraban imágenes en las cuales se les presentaba un comparativo de una buena y mala actitud (acuerdos de clase: pedir la palabra, esperar el turno para hablar y escuchar al otro) frente a una situación diaria en el aula de clase, el hogar o lugares que hacen parte de la cotidianidad de los pequeños. Una vez observaban las imágenes o escenas

debían comentar cuál de las situaciones era correcta, más benéfica y productiva y el porqué de su apreciación. De igual forma, se establecieron reglas de juego y participación: pedir la palabra, respeto de turnos, escucha activa, evitar copiar comentarios de los demás, entre otros (ver anexos 4 y 9).

### *Categoría: Habla*

En el grado 102 el ejercicio de dialogar por grupos y delegar la responsabilidad a un vocero les costó un poco, ya que todos quisieron tomar este rol y al no ser elegidos se desentendieron de su responsabilidad (especialmente los niños más inquietos) y generaron juego al interior de los equipos; como la gran mayoría de los partícipes quiso ser el líder hablaron sin acordar turnos para que fueran escuchados, hablaron al tiempo y muy pocos niños mantuvieron los acuerdos de trabajo. La dinámica de trabajo por grupos en las siguientes sesiones tuvo que ser modificada y se organizaron solo dos grupos en el curso, lo que permitió que entre ellos mismos se preocuparan por saber cuál era el mejor.

Cuando se ejecutó esta rutina en los espacios como el invernadero o zonas verdes, permitió que los pequeños se concentraran más y las normas de trabajo permanecieran en práctica por un tiempo más prolongado. Les agradó poder desplazarse en espacios abiertos, agitaban sus brazos y se acostaron en el suelo cubierto de pasto.

Para 204 en esta rutina fue importante, tomarse un tiempo, observar el dibujo para ser preciso en lo que se iba a decir, para no repetir, o ver los detalles más allá de lo que se veía a simple vista. En sus descripciones fueron más precisos; en cuanto al volumen de voz a la mayoría se le escuchó, muy pocos todavía gritaban para ser escuchados. Algunos se pararon para hacer su intervención, otros lo hicieron permaneciendo sentados.

### *Categoría: Escucha*

En el grado 102 las observaciones o apreciaciones que hicieron los niños con respecto a las imágenes que se utilizaron en esta rutina fueron conectadas con situaciones que vivieron en



su casa o entorno, pues narraron sucesos vividos en dichos espacios, expresaron lo que les parecía que estaban mal y qué debió estar bien, fueron muy espontáneos para comentar lo que observaron, describieron las imágenes y las situaciones a las que hicieron referencia los ejercicios propuestos y cuando escucharon que alguno de sus compañeros referenció casos puntuales los demás se sintieron con la confianza de contar lo que a ellos les sucedió.

Con respecto a la participación de los niños fue nutrida al interior de los grupos pero repitieron constantemente las ideas.

En 204 se debe recordar que hay que esperar que se les de la palabra, hay unos que insisten en el “profe yo, yo”. En ocasiones les puede hacer una pregunta y contestan un buen número de estudiantes, olvidando pedir y esperar a que se les de la palabra. En el momento de las diferencias se les invita a ver y pensar esas diferencias antes de contarlas a los compañeros, se mejora mucho la escucha y sus hábitos se controlan.

Se debe insistir en la auto regulación, con algunos niños hay que motivarlos a que participen, unos tienen un nivel de participación alta y a otros hay que solicitarles su participación; para garantizar que todos participen en algunas ocasiones se hace por la mejor fila, en otro momento participan por la inicial del nombre. En una ocasión hubo queja de aquellos que en esta rutina no se les dio la palabra “yo hoy no hable profe”.

En las primeras rutinas les costó sacar la conclusión, en ocasiones nombraban una diferencia o una similitud, con su uso al finalizar algunos se les facilitó hacerlo.

En cuanto al manejo de la impulsividad, de algunas preguntas que desconocían la respuesta contestaban cualquier cosa, como en la rutina 18 con relación a las banderas de Ecuador, Colombia y Venezuela, al desconocer el nombre del océano Pacífico dicen cosas como “Ecuador”, “Colombia”, “Gorgona”.

### *Rutina: Veo - pienso - me pregunto*

Esta rutina se apoyó en el trabajo que se realizó en los espacios de la granja (crianza de gallinas y codornices, cuidado de las plantas, semillero y lombricultivo). Como los niños

permanentemente estaban en contacto y pendientes de las actividades que demanda cada lugar, se invitó para que a través de narraciones orales contaran cómo habían visto ese proceso de cuidado y evolución en dichos espacios; estas intervenciones se hicieron en el aula, en los espacios de la granja y en audiovisuales. Expusieron lo que más les llamó la atención, las inquietudes que les generó alguna de las tareas desempeñadas o etapas de desarrollo de los animalitos o plantas (ver anexos 4 y 9).

### *Categoría: Habla*

En el grado 102 los niños se mostraron muy motivados en cada una de las sesiones que se realizó esta rutina, sus comentarios siempre fueron de aprobación y la clasificaron como una de las mejores actividades. Ellos acompañaron cada una de las etapas de este ejercicio con el movimiento de sus manos: cuando dijeron veo, señalaron sus ojos, cuando repitieron pienso se tocaron sus cabezas y cuando pronunciaron la frase, me pregunto, acomodaron sus manitos a cada lado de su cuerpo a la altura de sus cabezas y las palmas extendidas, acompañaron este movimiento de una mirada de curiosidad e incertidumbre. Dicho ejercicio de acompañar cada palabra con un movimiento del cuerpo les permitió recordar cuál era la palabra que debían pronunciar y el orden correcto de seguir para que la trabajaran.

Con la implementación de la rutina se fortaleció en gran medida el manejo del volumen de voz en los niños, dado que la mayoría de veces se realizó en espacios abiertos y esto exigió en ellos mejorar este aspecto. El uso de las muletillas en este espacio no se hizo evidente.

En el grado 204 esta rutina tiene dos partes, la primera donde se les entrega el organizador gráfico y se da el tiempo para llenar cada momento de la rutina; la segunda, cuando dan a conocer lo que escribieron. Al momento de escribir, algunos se levantan para comunicar que no entienden, que ya terminaron, otros que no tienen lápiz, “que no piensa nada”; La mayoría está en su puesto, los otros se levantan de su puesto.

### *Categoría: Escucha*

El manejo de la impulsividad fue quizá uno de los aspectos de mayor fortalecimiento con esta rutina en el grado 102, dado que muchos de los niños, en sus intervenciones, manifestaron ideas mucho más coherentes con la temática abordada, sus comentarios eran más extensos y la tranquilidad con la que hablaron fue muy notoria, platicaron despacio y describieron más detalladamente lo que observaron, expusieron con mayor confianza lo que pensaron, esto se manifestó por la seguridad con la que presentaron sus ideas, miraron fijamente a su interlocutores y fueron muy puntuales, con frases cortas, al verbalizar su pensamiento.

El ejercicio de escuchar al otro fue otro aspecto fortalecido, dado que cada niño se mostró interesado por atender a su compañero en cada una sus intervenciones, con la intención de no copiar su comentario. Algo relevante de esta rutina fue que la emplearon en conversaciones con sus pares, fuera de los espacios asignados para su ejecución y se la enseñaron a otros niños del nivel.

En el grado 204 al momento de la puesta en común algunos niños son impulsivos, participaban sin dárseles la palabra, es necesario hacer una pausa y dialogar sobre la importancia de escuchar a todos los compañeros, y recordando cumplir con los acuerdos de clase establecidos para participar. El momento en el que más participan es el de contar lo que ven, en la rutina 16 no hay mayor diferencia entre lo que piensan y se preguntan.

En el espacio de los interrogantes, en la rutina 16 se recordó que las preguntas van entre signos de interrogación, en la rutina 20 se les mostró qué palabras se utilizan cuando se hacen preguntas: qué, cómo, cuál, cuándo, dónde, y que se utiliza una entonación diferente. Cuando intervienen sin hacer la pregunta, “es una huerta”, quienes son ágiles contestan sin pedir la palabra “¿me pregunto si es una huerta?”, “¿es una huerta?”.

### *Rutina: Antes pensaba, ahora pienso*

En esta rutina, los niños debían hacer un recorrido de su experiencia por cada una de las actividades trabajadas e identificaban qué avances o cosas nuevas habían descubierto, el estudiante contrastaba lo que sabía con su nuevo aprendizaje. Se desarrolló con cuentos, acuerdos de clase y temáticas de ciencias propias de cada nivel (La gallina hambrienta, El grúfalo) (ver anexos 4 y 9).

### *Categoría: Habla*

Si bien los niños de 102 no se mostraron motivados en el ejercicio de esta rutina, manifestaron que era un poco aburrida y las intervenciones fueron muy escasas, de hecho el volumen de su voz se mantuvo generalmente en nivel medio a bajo y en algunos casos surgieron el uso de las muletillas.

Los niños del curso 204 son espontáneos, en ocasiones dicen lo que se les ocurre, tanto su postura corporal como facial es relajada. Algunos se acercan al tablero para dar su opinión. El volumen es fuerte, en la mayoría se escucha lo que dicen sin tener que repetir.

Cuando son cuentos surgen diferentes ideas, lo relacionan con otro cuento, son creativos logran vincular elementos de la cotidianidad del animal con elementos fantásticos.

### *Categoría: Escucha*

En el grado 102, aunque fue una rutina que permitió en gran medida el fortalecimiento de hábitos, en las que fue muy riguroso el manejo del tiempo, los niños ejercieron los acuerdos de trabajo: pidieron la palabra, atendieron a las intervención de sus compañeros y evitaron la repetición de ideas, pero no se generó la misma motivación de participación por parte de ellos.

Para el grupo 204 a medida que pasan las rutinas, el nivel de escucha mejora, se puede escuchar los comentarios de todos, piden la palabra, sin embargo se les debió recordar que levantaran la mano; pero al darles la palabra dicen, “se me olvido”.

En una de las rutinas de “antes pensaba – ahora pienso, se utilizó el cuento *La gallina hambrienta*, un niño preguntó “profe qué paso”, quería saber el final sin haber terminado la lectura; aquí se evidencia la impulsividad de algunos que no se toman el tiempo o para intervenir y preguntar o para querer saber lo que va a pasar. En la rutina 19 algunos no esperan que se pegue la imagen de los lugares de Bogotá para continuar con la dinámica de la rutina y ya están dando su opinión del lugar que podría ser. En la rutina 25 se ve el control de la impulsividad, a una pregunta esperan, levantan la mano y dan su opinión. Las dos primeras sesiones de esta rutina fueron con más pocos niños, pidieron la palabra, todos pudieron participar, incluso aquellos que son tímidos y que les cuesta participar; uno de ellos subía el volumen a la hora de intervenir.

### *Generalidades*

En esta fase de implementación de las rutinas de pensamiento, hubo actividades que se realizaron y recobraron gran importancia entre los niños y que favorecieron el normal y buen desarrollo en los grupos de trabajo seleccionados, estos ejercicios fueron: lectura dirigida por parte de las docentes y lectura silenciosa por parte de los niños, ejercicios que les agradaron y se hizo relevante en los comentarios de los pequeños durante las entrevistas. Las anteriores propuestas de lectura se incorporaron en la rutina de “veo pienso y me pregunto” al igual que la escritura; la rutina “pensaba y ahora pienso” fue propicia para la conexión propia y natural que tienen con la oralidad y la escritura. Lo anteriormente descrito va en total sintonía con la teoría de pensamiento visible, específicamente con las fuerzas que promueven el aprendizaje, siendo el modelaje, esa chispa que debe estar viva en el docente para que a través de su ejemplo motive y apasione a su estudiante en la tarea de aprender, no como el proceso metódico y mecánico de transmitir y recibir información sino como el acuerdo mutuo de un crecimiento conjunto, donde gracias al ejercicio de la retroalimentación es posible avanzar y crecer (Ritchhart & otros, 2014).

Los acuerdos de clase se incorporaron a la dinámica de hablar como parte fundamental de ésta, pero los chicos no la reconocieron como un aspecto importante a la hora de comunicarnos efectivamente con el otro. En algunas rutinas se inició por esos acuerdos, en otras se retomaron

en el espacio intermedio, fue necesario porque se perdió la escucha o estaban interviniendo impulsivamente o interrumpiendo a quien estaba en uso de la palabra. Se evidenció que estudiantes que en las primeras rutinas no tuvieron en cuenta su uso, al practicarlas continuamente en los diferentes campos de pensamiento lograron entrar en la dinámica; se les felicitó y este reforzamiento positivo permitió que continuaran practicándolos no solo en los momentos asignados sino en el desarrollo de las otras clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ron Ritchhart rescata uno de los referentes del pensamiento visible donde se expone que “la comprensión se beneficia de escuchar, tomar las ideas y puntos de vista de los demás, el evaluarlos, establecer conexiones con los propios pensamientos y luego presentar el pensamiento a los demás sabiendo que también será desafiante y debe estar apoyado con evidencias y razones” (Ritchhart, 2014 pág. 229). De igual forma este ejercicio implica que el docente y el estudiante estén interesados en participar de dichas actividades, en las que la motivación se convierte en el eje vertebrador de la misma práctica de aprendizaje, en gran medida garantiza que el ejercicio de escucharse los unos a los otros esté articulado también con temáticas que generen entusiasmo e interés de su parte.

En este orden de ideas cabe resaltar lo importante que fue el ejercicio de las rutinas, ya que favoreció la participación de todos, tanto de docentes como de estudiantes, dado que en las primeras prácticas casi siempre fueron los mismos actores quienes las lideraron, pero posteriormente surgieron espacios donde aquellos niños que se habían caracterizado por su timidez y mínimo protagonismo, a través de dinámicas de motivación como: la fila más ordenada, el niño o niños más juiciosos del grupo, los niños cuyos nombres empiezan por la letra x, entre otras, garantizaron que su voz fuera escuchada y valorada sin importar su volumen y sin haber sido interrumpidos o pausados.

Según lo expuesto dichas prácticas de motivación se convierten en una fuerza promotora de pensamiento, como lo es la oportunidad, en las que no solo es importante generar los espacios sino también garantizar que el ejercicio de escuchar y preguntar sean prácticas permanentes y facilitadoras de las interacciones verbales en el aula y fuera de ella.

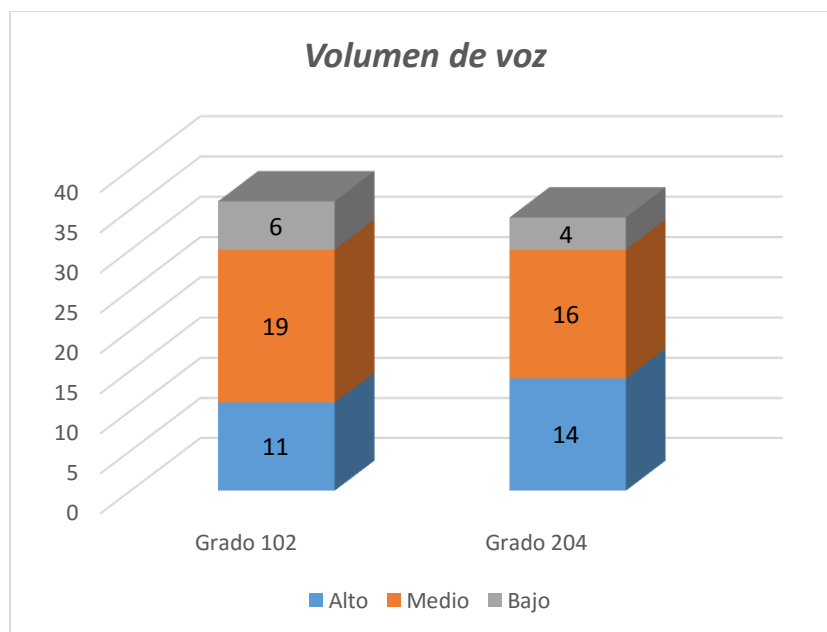
Con base en las observaciones hechas, es también posible mencionar que el ejercicio de la oralidad es una práctica que, al ser fortalecida de manera rigurosa y constante, como se hizo a través de las diferentes rutinas de pensamiento, posibilita mejorar no solo la capacidad de expresión del niño, sino que también se benefician de manera positiva, los ambientes de convivencia en el marco del respeto por el otro y por sí mismo.

#### **4.1.3. Prueba de salida**

En esta etapa se realizó la aplicación, por segunda vez, de la matriz de entrada para poder comparar si posterior al ejercicio de implementación de las rutinas anteriormente descritas se evidenciaba algún nivel de mejoramiento con respecto a las categorías de habla y escucha con los estudiantes de ciclo 1 en el Colegio Rural José Celestino Mutis.

Los temas abordados para esta prueba fueron: en el grado 102 se habló de las profesiones que los niños querían ejercer en un futuro y en el grado 204 fue el tema de las bebidas, cuál era la que más les agradaba; al momento de la prueba de salida en este grado segundo estaban solo 34 estudiantes de los 36 con quienes se inició el proceso.

#### ***Categoría: Habla***



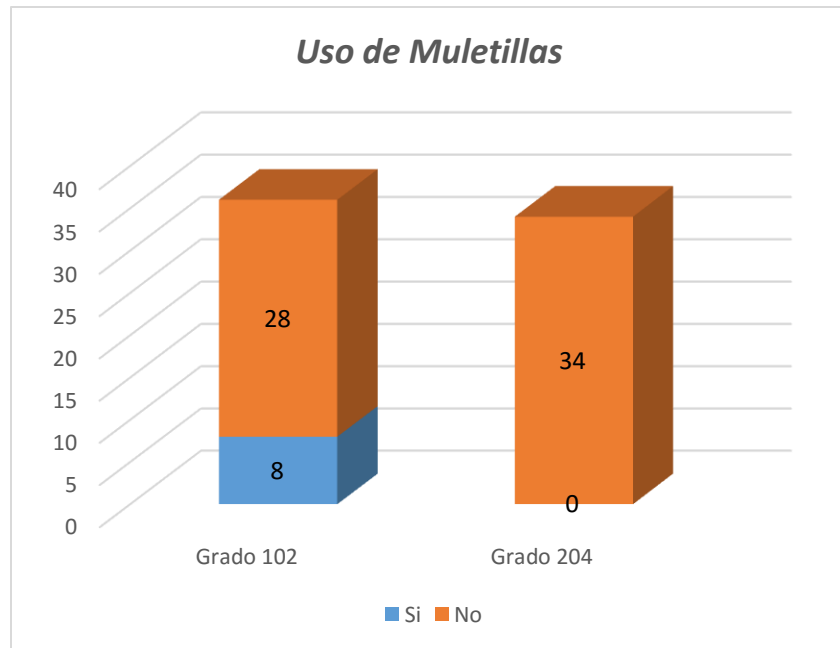
**Gráfico 10. Volumen de Voz (Prueba de salida)**

En el grado 102 el ejercicio permitió visibilizar que el manejo de volumen de voz tuvo un mejoramiento significativo, ya que de 16 niños que inicialmente manejaban un volumen de voz bajo, en la prueba de salida sólo permanecen 6 de ellos y el resto de los partícipes se mantienen con 19 en volumen medio y 11 en volumen alto. Es importante rescatar que el manejo del volumen de la voz no categoriza ni en buen ni mal desempeño a los niños, solo que es una condición que favorece la atención de los interlocutores, ya que un manejo adecuado de volumen de voz capta la atención del oyente y de ahí en adelante las intervenciones que se le otorguen a éste, es condicionado por los espacios, escenarios y población con la que se trabaje.

Con la prueba de salida los estudiantes del grado 204, en la subcategoría de volumen de voz, la mayoría de ellos emplearon un volumen de voz medio, solo 5 de los niños manejaron un volumen bajo; es importante que ellos modulen un adecuado volumen de voz sin gritar para ser escuchados, ni muy bajo, para evitar repetir las intervenciones.



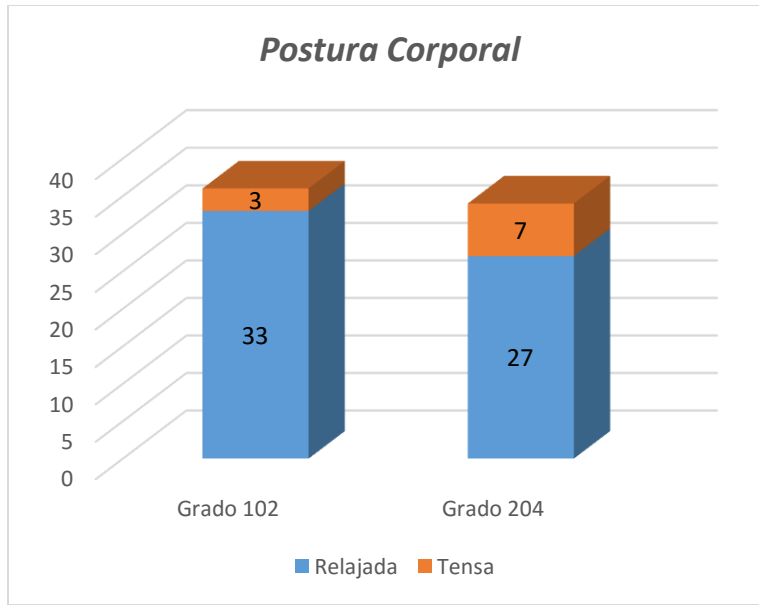
Por lo general en el curso 204 quienes tienen un volumen bajo son los niños con dislalia, como docente les escuchaba cerca y lo repetía para todos. Un adecuado volumen tanto en las rutinas como en las clases en general permite que la atención permanezca activa en todos.



**Gráfico 11. Uso de muletillas (Prueba de salida)**

En el grupo 102, el uso de las muletillas fue otro de los elementos que mejoró, pues de 14 niños que empleaban estos marcadores innecesarios en los que los sonidos vocálicos como lo fue “e, i” permanecen presentes en solo 8 de ellos, su uso no continuó siendo escuchado tan constantemente sino que a pesar de conservarse, su nivel disminuyó.

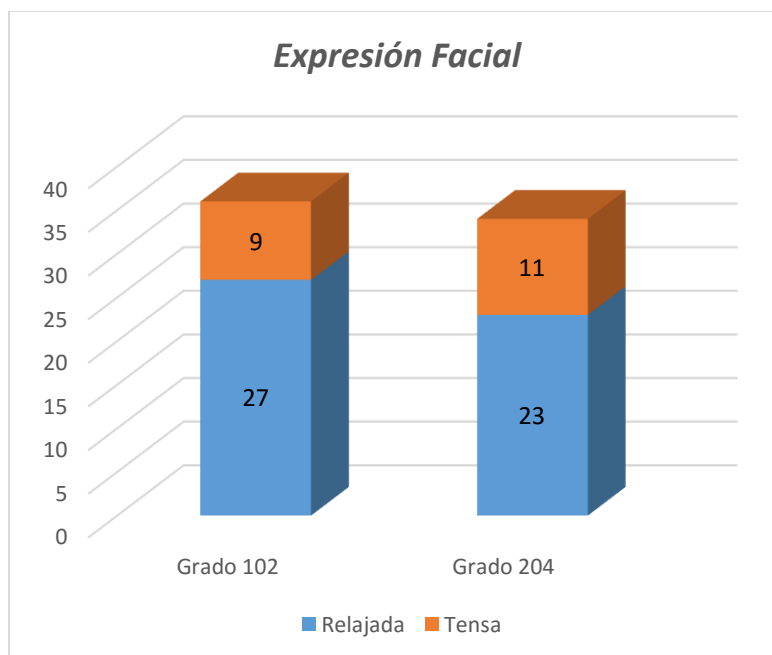
En cuanto a las muletillas, en el grupo 204 no se hacen evidentes en la prueba de salida. A pesar de que éstas se presentan como una manera de extender la participación del hablante en una conversación.



**Gráfico 12. Postura Corporal (Prueba de salida)**

La mayoría de los niños de 102 ejercieron una respuesta positiva frente a la actividad, ya que se les notó tranquilos e interesados y en los momentos de intervención individual la postura relajada fue más frecuente, pues 33 de los niños, es decir 24 estudiantes más que en la actividad inicial mejoraron en esta sub categoría. Sus movimientos fueron serenos, el apretón de manos casi no se evidenció ni el balanceo de cuerpo, por el contrario, hizo uso de sus manos como apoyo a sus explicaciones y aunque en ocasiones las agitaron rápidamente de arriba a abajo como sacudiéndolas, fueron conscientes de éste y lo corrigieron inmediatamente o sus compañeros les informaban que evitaran dicha acción.

En el grupo 204 la mayor parte de los niños tienen una postura corporal relajada, 27 de ellos explicaron cual bebida era su favorita controlando sus movimientos, sin balancear alguna parte de su cuerpo y utilizando las manos para explicar elementos de su cartel. 7 estudiantes mantuvieron una postura tensa, estando muy rígidos al contarles a los compañeros sobre la bebida.

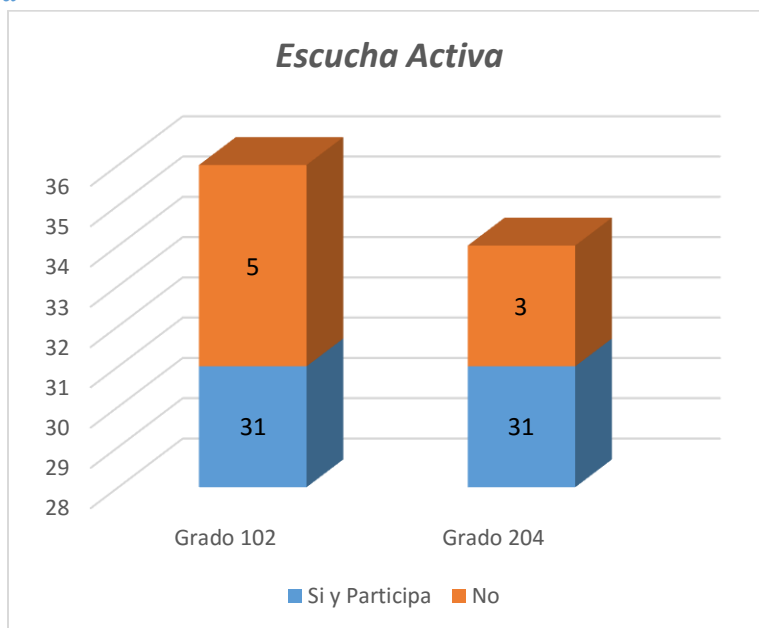


**Gráfico 13. Expresión Facial (Prueba de salida)**

La expresión facial relajada fue la más frecuente en el grupo de 102, pues 27 estudiantes se caracterizaron porque en el momento de sus intervenciones se les notó alegres al sonreír, sus miradas fueron constantes con el grupo, acentuaban con sus cabezas como interrogando a sus compañeros, por ejemplo “¿verdad que es bonito ser policía?” pero más que afirmar fue la búsqueda de aprobación a sus intervenciones por parte de los compañeros.

En el grupo 204, 23 estudiantes mantuvieron una postura facial relajada, manifestándose al sonreír, sosteniendo la mirada; mientras 11 niños se mostraron tensos, sin sonreír, evitando la mirada de sus compañeros, quienes estuvieron tensos fueron generalmente los niños más tímidos del salón, solo participaron si se les preguntaba directamente.

### Categoría Escucha



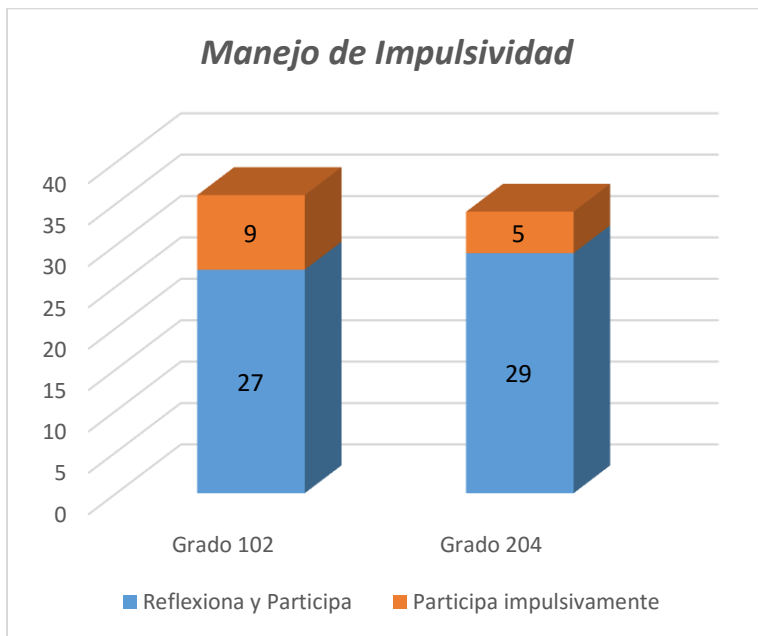
**Gráfico 14. Escucha activa (Prueba de salida).**

Siendo esta una de las subcategorías que demandó de mayor fortalecimiento en el grado 102, dado los resultados arrojados en la prueba inicial, fue gratificante evidenciar que 31 de los niños tuvieron una actitud de escucha positiva en el ejercicio desarrollado y se hizo evidente, ya que se conectaron con los expositores al interactuar verbalmente con ellos y siendo consecuentes con el tema que estaban tratando, participaron activamente en el conversatorio y cuando no estaban de acuerdo, igual escucharon y posteriormente, manifestaron su desacuerdo. Cabe mencionar que de los 5 niños que se mostraron ajenos al ejercicio y a quienes fue necesario pedirles constantemente que atendieran a lo que sus compañeros les contaban, 2 niños presentan una NEE que invitaron a jugar a los otros 3 niños y constantemente buscaron ser el centro de atención de todos, lanzándose al piso, saltando o gritando por las ventanas; dicha situación perturbó notablemente el buen desarrollo de la actividad.

Para el curso 204 en esta categoría, 31 escucharon y participaron haciendo preguntas a sus compañeros como: ¿en qué le gusta más el jugo, en agua o leche? ¿Ud. ha preparado el jugo alguna vez?, ¿le hecha azúcar?, ¿de dónde es ese producto?, ¿es de tierra fría o caliente?, ¿por

qué le gusta; solo 3 de los 34 estudiantes estaban callados y sin interactuar con sus compañeros por medio de preguntas al expositor.

Las preguntas que los primeros estudiantes hicieron a los expositores se repetían al pasar los días, algunos sabían la respuesta o se aprovechaba para recordar si la fruta la teníamos sembrada en el colegio o cerca de él.

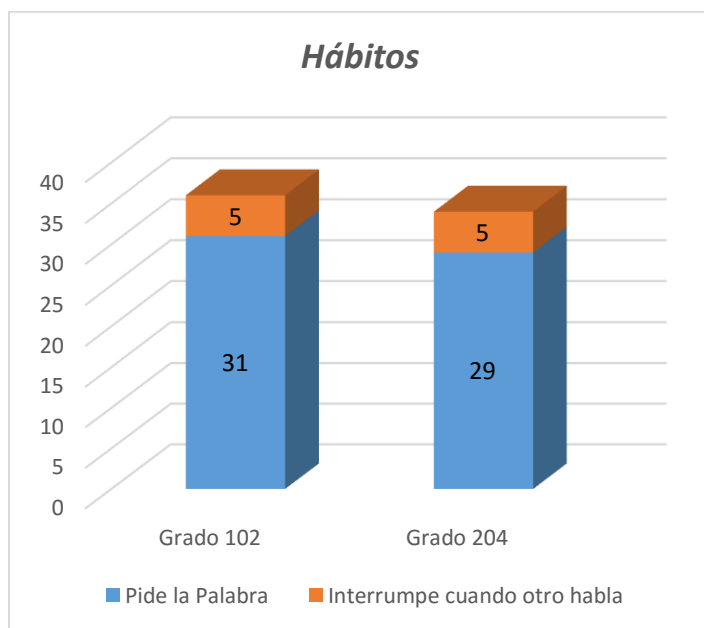


**Gráfico 15. Manejo de la impulsividad (Prueba de salida).**

En el grupo de 102, 27 de los niños se esforzaron por ser menos impulsivos y procurar ser reflexivos antes de actuar, esto se evidenció a través de sus intervenciones, ya que ante las preguntas que se hacían al grupo o de manera directa contestaron de forma corta pero coherente a la temática y buscaban ser puntuales, por ejemplo “quiero ser policía porque me agradan esas armas y los uniformes, pero no es para matar gente, es para defenderme de los malos”, otras intervenciones se hicieron un poco más extensas y describían más razones que justificaban su interés ante lo que querían ser cuando grandes, como la posibilidad de conocer otros lugares, el poder mejorar económicamente, el parecerse a sus superhéroes, entre otros. Los 9 niños restantes, no participaron coherentemente de la actividad, sus intervenciones constantemente

perdían el tema que había sido propuesto para el ejercicio y comentaban situaciones muy diferentes, se hacía entonces necesario recordarles constantemente la temática abordada.

En cuanto a la impulsividad en los niños del curso 204, 29 niños toman su tiempo, reflexionan su participación y piden el espacio para hacerlo; a 5 niños les cuesta y no pueden esperar a que sus compañero termine de contar sus vivencias, o terminen una pregunta y contestan interrumpiendo a quien está haciendo uso de la palabra.



**Gráfico 16. Hábitos (Prueba de salida).**

En el grupo de 102, el ejercicio de fortalecimiento del hábito de pedir la palabra antes de hablar fue un aspecto que mejoró en gran medida, pues 31 de los niños lo pusieron en práctica y se esforzaron por no interrumpir al compañero con sus gritos o intervenciones sin habersele asignado su turno, sin embargo continuó la acción de agitar constante y fuertemente sus brazos o cuerpos para hacer notar la urgencia de que se les diera la palabra, en ocasiones se escuchó un murmullo y apretaron sus labios con las manos para evitar llamar en voz alta; pero al haberles dado una señal de espera se calmaron y levantaron su brazo con mayor tranquilidad.

En cuanto a los hábitos, 29 de los estudiantes levantan la mano para que se les de la palabra o se les asigne un turno para participar; pueden esperar, sin interrumpir cuando otro compañero está haciendo uso de la palabra; 5 estudiantes del grado aún no se controlan e intervienen, ya sea cuando el expositor está hablando o cuando otro compañero está haciendo una pregunta o comentario, se les debe recordar la importancia de ese acuerdo de clase de pedir la palabra y esperar a que llegue el momento de su participación

### *Generalidades*

Al ejecutarse en promedio en cada curso 25 rutinas de pensamiento y con ellas recordar frecuentemente que para hablar, participar, de un acto comunicativo necesito una serie de requisitos como lo es la escucha, hacer silencio, pedir la palabra, controlarme y esperar que mi compañero acabe su intervención así yo sepa y quiera participar, permitió que al aplicar la matriz de salida aumentara la cantidad de niños en las condiciones que más convienen al momento de estar en un rol como hablante o como oyente propios del ámbito académico, específicamente una exposición donde cuento qué quiero ser cuando grande para los niños de 102 y cuál es mi bebida favorita para los estudiantes de 204.

Como se evidencia en las gráficas anteriores hubo un mejoramiento en los aspectos que se articulan con la expresión oral de los niños, siendo relevante que el uso constante de las rutinas de pensamiento si fortalecen los procesos de formación oral en los primeros niveles de escolaridad. Si bien el panorama inicial no fue el más satisfactorio, con el ejercicio constante de las rutinas de pensamiento aspectos como el volumen de voz, expresión corporal y facial, manejo de la impulsividad y hábitos fueron mejorando

En este ejercicio cuyo propósito fue verificar si hubo un mejoramiento con respecto a la matriz inicial, después de intervenir con la implementación de las rutinas de pensamiento frente a las categorías de análisis seleccionadas y que son elementos claves para una buena expresión oral, se puede afirmar que si hubo un potenciamiento de ésta y que además el niño hizo visible su pensamiento al haber integrado elementos nuevos que mejoraron su oralidad en el aula.

Es importante mencionar que quizá el haber elegido un tema diferente y mucho más personal, que partió de los intereses del niño, permitió que el ejercicio arrojará mejores resultados que en la matriz inicial, no obstante, sin desconocer que para llegar a ello se hace necesario conocer el grupo, sus fortalezas y debilidades.

#### 4.1.4. Análisis de Entrevistas

Las entrevistas fueron empleadas como un ejercicio para poder obtener una mirada más puntual frente a la perspectiva de los niños con respecto al trabajo de las rutinas de pensamiento. De hecho, muchos de los comentarios de los pequeños permitieron reconocer espacios que no se estimaron haberse visto interferidos, como lo fue la lectura en voz alta y compartida por parte de las docentes, la lectura silenciosa de textos e imágenes, que se convirtieron para los y las niñas en un ejercicio notable y agradable. Esta estrategia se realizó con una muestra del 30% de la población que participó del ejercicio de implementación de las rutinas de pensamiento. La información analizada se presenta a continuación:

**Tabla 4. Análisis entrevista a estudiantes**

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTA</b>
<b>¿Te gustó el uso de las rutinas de pensamiento? ¿Por qué?</b>	Para todos los niños el ejercicio de las rutinas de pensamiento fue de su total agrado. Las razones que dieron fueron: porque les permitió reforzar ejercicios de lectura y escritura, porque fue algo diferente y novedoso en el aula y porque estuvieron muchas veces en el invernadero y las zonas verdes. Para los niños de 204 “porque lo hace a uno aprender a ver”, “porque pensábamos, nos preguntábamos después de ver”,



“porque uno podía inventar una historia”, poder colocarle cosas a la historia, poder hacer una historia inmensa o pequeña, “nos ayudan a saber qué es, es importante saber las cosas”, “pensar bien es bueno”.

---

**¿Cuál fue la rutina que más te gustó? ¿Por qué?** La rutina que más les gustó tanto a los niños de 102 como de 204 fue “veo, pienso me pregunto”, porque “podían pensar y hacer ejercicios de pensamiento”, “porque hacen preguntas, ven y piensan” otra de las rutinas que les agradó fue “zoom in” en 102 porque era “misterioso” y muchos podían participar, además los colores fueron muy llamativos al igual que las imágenes. En 204 también les agradó “inicio, intermedio y final” porque “más niños podían participar” y crear nuevas historias.

---

**¿Qué aprendiste con el uso de las rutinas de pensamiento?** Los niños reconocieron la importancia de escucharse los unos a los otros, manifestaron “no debemos hablar como loquitos sino hay que pensar” “cuidar la naturaleza porque nos hace crecer”. Otros niños tuvieron un poco de dificultad para dar respuesta y después de una pausa de silencio contestaron que “aprendimos a escuchar y por eso hay que estar en silencio” mientras que otros solo argumentaron que la rutina “era chévere y les gustaba”.

A escuchar, a pedir la palabra, “a no pedir la palabra como una loca” a respetar al que está hablando, “a dejar hablar, a trabajar en equipo”. “portarnos juiciosos, respetar a los demás”

---

**¿En qué crees que has mejorado con el uso de las rutinas de** Para los niños el uso de las rutinas les permitió el aprendizaje de muchos elementos que para ellos eran

**pensamiento?**

nuevos o de alguna manera les generó un poco de dificultad, entre estos mencionaron que el aprender a “estar más tiempo sentados, hacer tareas y hacer silencio, cuidar la naturaleza”. Una de las respuestas que más impactó nuestro ejercicio fue que “mejoré mucho en lo de leer y escribir”, en “leer un poquito más rápido” pues si bien cuando se ejecutaba cada sesión el mayor de los intereses era potenciar cada elemento de la oralidad y no fuimos conscientes de cómo se fortalecieron estas otras prácticas que van de la mano. Han mejorado “en pensar mejor, no contestar como una loca” a escuchar, hablar y ver. “pedir las palabras, ordenarnos”.

---

## Capítulo V

### 5. Conclusiones y recomendaciones

A continuación se presenta una síntesis del trabajo investigativo y cómo este ha incidido no sólo en los niños, sino en la transformación del que hacer docente, más allá de la responsabilidad como pedagogo y titular de aula.

#### 5.1. Conclusiones

La presente investigación permitió en primer lugar evidenciar que la oralidad como el lenguaje en general es responsabilidad de todos, “todos los docentes somos docentes de lengua”, como lo afirma la escritora Beatriz Isaza.

Si bien es cierto que los sujetos que nacen en una comunidad de habla, se les debe enseñar a hacerlo de manera consiente y planificada, y las investigaciones recientes lo refirman, la escuela tiene la responsabilidad de ayudar a construir la voz de los niños y niñas, porque con cada ejercicio de habla que se desarrolla en clase se recuerda que el uso del lenguaje oral contiene dos facetas: hablar y escuchar (Camps 2005); con las rutinas de pensamiento se quiso hacer evidente esas facetas de manera consiente, todo el tiempo se hace uso de la oralidad, pero para que se dé, deben escuchar lo que el otro tiene que decir sobre el mismo tema, ello implica respetar su voz para conocer más, ampliar o diferir del tema del que se está hablando.

Un ejercicio que para los niños no siempre es fácil de aceptar, es el equivocarse o quedarse cortos en sus apreciaciones, pero las rutinas permitieron ver que todos tienen algo valioso que decir, que para hacerlo deben escuchar y darle un gran sentido al espacio que se comparte, facilitando el silencio y solicitando la palabra, porque todos son parte activa de lo que están conociendo, reconociendo o descubriendo. Que todos tienen la misma oportunidad de compartir, controlando su impulso inicial de hacerlo y esperando que se le dé la palabra porque hacen parte, en este caso de un grupo numeroso.

Las conversaciones de los niños y niñas de primer ciclo fueron enriqueciéndose ya que fue evidente en ellos el uso de palabras y expresiones que se trabajaron en las rutinas de pensamiento y que posteriormente utilizaron en sus diálogos, haciendo uso de ellas como si estas hubiesen sido empleadas siempre.

Las rutinas de pensamiento les permitieron a los niños conocer una forma diferente y clara del ejercicio de pensar y de cómo ponerlo en práctica, sin embargo entre las cinco rutinas implementadas las que más les llamaron la atención fueron: “veo - pienso - me pregunto” y “zoom in”; argumentando que estas fueron muy dinámicas y permitieron la participación de casi todos los compañeros de aula.

Como lo indica Calsamiglia (1999) “Factores como la edad, el sexo, el origen geográfico y étnico, el nivel de instrucción, el medio económico, el repertorio verbal, el entorno socio cultural y el estatus social definen el perfil de cada sujeto en el acto de hablar” (p.136). Por ello cada vez que se les brinda mayores espacios a los estudiantes para comunicar lo que saben, lo que observan, hacer conjeturas o predicciones, se les proporciona la posibilidad de ampliar su léxico y controlar los elementos verbales y no verbales propios de la competencia verbal, tanto en el ámbito académico como de su vida cotidiana. Estos factores no permanecen estáticos en el sujeto hablante, con la interacción con otros en diversos contextos y el tiempo ampliarán su repertorio manteniendo lo que el sociólogo Goffman (1967) denomina una imagen pública determinada.

El paso por la escuela prepara para las diversas situaciones comunicativas como exposiciones, debates, foros, conferencias, programas de radio. Al permitir que todos den su punto de vista desde las rutinas, sin importar su tono de voz o si tiene alguna dificultad al pronunciar, como las que tienen los niños con dislalia.

Como investigadoras la interacción es una de las conclusiones del desarrollo de la oralidad, que se da cuando comparten con uno o más hablantes, para el marco común de referencia europeo (2002):

“En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación” (Marco común de referencia europeo, 2002 p, 138).

Los niños no solo oyen, escuchan, están atentos a la observación o juicio que el otro da, para ampliarlo o refutarlo, tanto en las rutinas de pensamiento utilizadas como en el desarrollo de las clases.

Para Helena Calsamiglia y otros (1999): “A diferencia de lo que ocurre con el código escrito, el habla no requiere de un aprendizaje formal, se “aprende” a hablar como parte del proceso de socialización. Las personas desde la infancia, están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo “normas” explícitas por parte de los adultos que las rodean” (p.42). Por eso, para nosotras es muy importante la participación de los docentes en este proceso, que está por continuar en la escuela, y las rutinas de pensamiento son una forma adecuada de hacerlo en el ámbito académico, por su facilidad de implementación en todas las áreas del conocimiento y en cualquier edad y temática.

Participar de las rutinas ha permitido que los estudiantes con su uso como lo indica Tishman (2005): “no solo repiten hechos. Por el contrario, les instan a involucrarse activamente en un tema al pedirles que piensen más allá de los hechos que conocen haciendo preguntas, aprovechando sus conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas y conectando de manera visible el conocimiento viejo con el nuevo” (p. 2). Utilizarlas en clase ha permitido que cada estudiante construya su propia voz y reconozca las voces de los demás, concientizándose como sujetos que hablan pero que a la vez escuchan.

Formar en la oralidad implica permitir que el estudiante pueda participar de diferentes actos comunicativos, las rutinas de pensamiento funcionan como un “detonador” en cualquier tema o área de conocimiento, utilizarlas al inicio de las clases permitirá desarrollar de manera efectiva la oralidad por su versatilidad y variedad, convirtiéndose la oralidad en un acto intencionado, planeado y evaluado.

En el primer ciclo es importante dar confianza a los niños y niñas al exponerse en público a un auditorio que serán sus compañeros, utilizando canciones, refranes, retahílas, adivinanzas, poemas o la oración diaria, para trabajar cada día en que seamos “iguales ante la lengua e iguales en el uso”, lo lograremos si permitimos que la voz de todas y todos los niños sea escuchada más número de veces en las aulas de clase.

La implementación de las rutinas de pensamiento como un ejercicio constante, planificado y consciente de su rigurosidad en el aula, permitió fortalecer en los niños de ciclo uno su proceso de oralidad, visible en acciones como: expresiones de confianza y seguridad al hablar en público, manejo y control de la impulsividad, fortalecimiento de hábitos como el pedir la palabra para exponer su punto de vista, esperar su turno para hablar, entre otros.

La oralidad es un proceso que debe promoverse de manera planeada, rigurosa y evaluada desde los primeros ciclos escolares; donde la escucha se reconozca como elemento fundamental, complemento del habla, y por ende de la voz de cada niño y niña de las instituciones educativas del país.

El fortalecimiento y desarrollo de procesos orales en la escuela potencian la escritura y la lectura, porque están inmersas en todas las interrelaciones que tienen los seres humanos y concurren de manera constante tanto en lo cotidiano, como en lo académico.

Las rutinas de pensamiento potencian las habilidades orales de los niños de primer ciclo, porque permiten que el niño: lea tanto imágenes como diferentes tipos de texto y emplee diversas formas para comunicarlo haciendo uso de la palabra, escuche lo que se le pregunta y tome su

tiempo para pensar su respuesta o aporte; una vez trabajados e interiorizados los acuerdos de clase: espere su turno, respete el turno del otro, escuche y amplíe o refute la participación del compañero, amplían el vocabulario porque escuchan diferentes términos que luego utilizan en otro contexto o clase. Con los niños más tímidos, permiten que se tomen su tiempo y participen.

## 5.2. Recomendaciones

A partir de lo investigado, es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones:

Es importante hablarle a los estudiantes en positivo “un niño tan inteligente como tú lo puede lograr”, le dará confianza y elevará su autoestima para próximas intervenciones y para su desempeño en general. De igual forma al participar de un acto comunicativo cuando pida la palabra, respete el turno, haga silencio, escuche a sus compañeros, al reforzarlo positivamente comenzará a interiorizar estos hábitos y los aplicará en el ámbito académico y en los diferentes contextos.

Al trabajar en el primer ciclo la atención de los niños es corta pero irá aumentando con la edad, para mantenerla se puede utilizar la modalidad de concurso entre filas o mesas de trabajo, quienes tengan la mayor cantidad de puntos recibirán premio como stickers o dibujos para colorear al final de la semana. Generando trabajo en equipo y sana competencia.

La rutina de pensamiento inicio, intermedio y final, cuando es utilizada con cuentos, recomendamos hacerla en los primeros bloques, pues en cuanto la mayoría de los niños conoce la historia su participación aumenta, volviéndose extensa y si aún no tiene los hábitos de la escucha y el pedir la palabra, alterará la dinámica de tranquilidad y orden establecida.

Es importante generar dinámicas de trabajo en espacios abiertos, ya que esto les permite mantener su nivel de confianza y tranquilidad. Ejercicios como escuchar su respiración, los sonidos del viento, de los árboles o de otros elementos externos pero naturales, fortalecen el ejercicio de aprender a escuchar al otro y a disminuir los niveles de impulsividad.

Es importante generar la consciencia en los docentes y los estudiantes que las rutinas de pensamiento son estrategias que permiten potenciar el ejercicio de pensar y visibilizar su propio aprendizaje, entendiéndolas no como una actividad más, si no como un conjunto de acciones que pueden ejecutarse en cualquier disciplina o campo de pensamiento.

### 5.3. Reflexión Pedagógica

La investigación permitió generar mayores niveles de compromiso como docentes, ya que para el niño el maestro se convierte en un referente o modelo a seguir y por ende cualquier actitud o actividad ejecutada es inmediatamente validada para él como positiva, pues su profesor es sinónimo de actuar correctamente; de hecho el compromiso aumenta cuando, Vygotsky (1979) manifiesta que, el niño crece en la vida intelectual de quien lo rodea. Así que no sólo serán sus actos los que serán juzgados sino también la orientación pedagógica y profesional que se le transmita y ante todo como se trabaje honesta, dedicada y pacientemente con el niño en pro del crecimiento intelectual y personal.

Al desarrollar la oralidad se debe vincular en las aulas diferentes materiales didácticos que les permitan a los estudiantes: ver, observar, comparar, describir, reflexionar... una manera de hacerlo es a través de la imagen, con el ejercicio de la observación, ya que la era actual es visual, por eso la importancia de ubicar a los niños y niñas desde lo real, al contar con herramientas tecnológicas que permiten hacerlo desde las virtudes de la imagen por el color, el movimiento y el detalle de lo que se quiere mostrar o recrear.

Cada actividad que se plantea a los estudiantes implica enseñarla a hacer, lo mismo ocurre con la oralidad, tan importante como enseñarle a escuchar o pedir la palabra es enseñarle el cómo debe pararse ante un auditorio, tener control de su postura corporal y facial, así como el tono que debe utilizar porque las estrategias cognitivas “están dirigidas a la codificación, la comprensión, la retención y la reproducción de la información y se dividen a su vez en



estrategias de retención, estrategias de elaboración y estrategias de organización” (Bernabé, 2006, p. 96).

Este ejercicio de investigación ha permitido reflexionar con respecto al gran inconveniente que se tiene en las aulas, queriendo hacer todo de la mejor manera pero no se tienen las estrategias necesarias o el tiempo para llevarlas a cabo, tristemente, el aprendizaje se ve obstaculizado por la ausencia de una comunicación efectiva, ésta se pierde y se convierte en información; se dice información porque el diálogo entre el estudiante y el docente desaparece, pasa a convertirse en un recital, en un espacio para impartir conocimientos como si los niños fueran unas vasijas que deben llenarse de temáticas y manuales de instrucciones, es así como día a día el apasionamiento por aprender se va perdiendo.

Si bien las aulas y clases deben ser un espacio donde haya oportunidad para evocar en la memoria de cada niño buenos recuerdos y experiencias, que estas sean un excusa para aprender de todo y de todos. De todo lo que sea útil en la vida diaria y a futuro, con todos porque cuando se construye con el otro se tiene la gran experiencia de compartir, son estas las oportunidades que la vida brinda para mostrarse más humanos, seres capaces de pensar y reflexionar.

En la escuela debe facilitarse siempre un diálogo en la construcción de saberes, de conocimiento, de intercambio de ideas que sean discutidas plenamente, donde la pregunta, la reflexión y la curiosidad por descubrir lo que apasiona, lleve al encuentro de situaciones que la mayoría de veces se dejan pasar desapercibidas y que al ser examinadas autónoma y colectivamente posibilitarán múltiples aprendizajes.

Este ejercicio investigativo permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica, permitió innovar, pensar nuevas y diversas formas de enamorar a los estudiantes, vivenciando que hoy en la escuela se pueden hacer grandes transformaciones por los niños y por sí mismos como agentes de cambio en la ciudad y país que todos merecen.

## Referencias Bibliográficas

Aguilar Jaramillo R.Y & Echeverría Cárdenas P.A. (2012). *La expresión musical y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de cinco años del centro educativo fiscal capitán “Alfonso Arroyo”* de la ciudad de Quito, durante el período 2011 – 2012. Loja Ecuador.

Ausubel, D.P. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* .2° Ed. Trillas México

Ballesteros Forero, M. J., & Sarmiento, B. (2014). *Desarrollo de habilidades orales y escritas para fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes del grado segundo de primaria en el colegio Sagrado corazón de Jesús Bethlemitas*. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Berko, J. & Bernstein N. (2010) *Desarrollo del lenguaje*. Prentice Hall

Bernabé, I. (2006) *Promoción de estrategias cognitivas de aprendizaje mediante webquest en la educación superior*. Departamento de Educación, Universitat Jaume I.

Botero Mejía Juliana (2007). *Oralidad y Escritura en la Isla de San Andrés*. Universidad Nacional. Colombia.

Brenes Solano Rosaura (2011). *Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009*. Cartago, Costa Rica.

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps A. (2005) *Hablar en clase, cómo trabajar lengua oral en el centro escolar*. Grao. Volumen 31. Editorial Popular.

Carvajal, G. J. (2005). *Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita*. Enunciación, pp 15-21. Vol. 10. Nº 1. Agosto.

Cortes Rodríguez L. (2011) *El análisis del discurso y sus aportaciones a la enseñanza del discurso oral: Formas y mecanismos de prestigio en la conexión entre actos y enunciados*. España.

Cortes Vargas, R. M. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición de colegio Usaquén Los Cedritos, Institución Educativa Distrital IED*. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Costa, A. L. (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Revised Edition, Volumen 1.

Decastro Tovar, M. M., & Samper, A. M. (2012). *Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje*. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Delgado, M. P. N., & Sancho, M. S. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*. Lengua y Habla, 18, 72-92.

Dolz, J. (1996). *Argumentar para convencer*. Educación Navarra, España

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Editorial Morata, Madrid

Ferla Quintero, A. M., Gutiérrez Suárez, D. M., Gómez, J., & Maritza, L. (2013). *Una experiencia desde la oralidad en la Escuela Rural El Corso: proyecto pedagógico realizado en el Municipio de Madrid-Cundinamarca con niños y niñas de 7 a 14 años*.

Harvard. (s.f.). Project zero. *Recuperado el 4 del 5 de 2015, de Visible thinking:*  
<http://www.visiblethinkingpz.org/>

Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (2010).  
*Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Lomas, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I y II. Barcelona:  
Paidós.

Melgar, S. (1999). *Aprender a escuchar. Escuchar, hablar, leer, escribir en la EGB*. Paidós.  
Buenos Aires.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura  
Económica. México.

Ontiveros, V., & Valeria, V. (2014). *Estrategias para favorecer la expresión oral en los niños  
de primer grado de primaria*.

Palma Ramírez, A. L. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y  
su influencia en la práctica educativa*. Estudio de caso.

Pardo Romero, S. L., Marcela Arévalo, L., Fetecua, Q., & Yolanda, M. (2014). *Desarrollo de  
pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación*.  
Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Pérez, A. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.  
Secretaría de Educación Distrital. Bogotá

Perkins, D (s.f.) *Enseñanza para la Comprensión*. Recuperado de  
<http://learnweb.harvard.edu/Andes/tfu/info3b.cfm>

Perkins, D. (s.f.) *III Seminario Internacional de Red de Escuelas Líderes*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=203078>

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.

Quiñones, L.C & Chamorro Guerrero M.G (2012). *La inclusión en el aula desde la oralidad, la lectura y la escritura una experiencia de formación continua*. Cali, Colombia.

Ramírez, J. A. (2012). *La competencia en la expresión oral de niños escolares en costa rica*. El componente léxico. *Káñina*, 36(1).

Ríos, Y. G. (2010). *La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia*. *Revista infancias imágenes* pp 24-34. Vol. 9. Nº 2 Julio Diciembre.

Salcedo Plazas, M. E. (2013). *¿Qué se dice sobre lenguaje oral?* Revisión sistemática de las tesis de postgrado sobre oralidad de la universidad distrital Francisco José de Caldas y la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.

Recio, R. M. V. (2011). *Enseñanza para la comprensión: El caso de la escuela rural de Bolonia* (Cádiz, España). *Revista Iberoamericana de educación*, (57), 183-202.

Triado C. & Forns M. (1989) *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Editorial Anthropos.

Vargas, J. C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.

Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Ed. Revolucionaria

## Anexos

### Anexo 1. Autorización Padres de Familia



COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS



**Bogotá, 17 de Abril de 2015**

Apreciados padres y madres de los grados 102 y 204,

Actualmente las profesoras, Alexandra Poveda y Yesmy Pinzón directoras de grupo de sus hijos, adelantan la investigación: “Desarrollo de la oralidad en niños de primer ciclo a través de rutinas de pensamiento” en la Universidad de La Sabana en el programa de Maestría en Pedagogía.

Esta investigación busca que el trabajo desarrollado en el aula fomente en sus hijos e hijas habilidades comunicativas que les permitan mejorar sus procesos de lectura, escritura y socialización.

Si está de acuerdo y autoriza la participación de su hij@ en este proyecto, le agradecemos que diligencie el siguiente formato.

Yo, \_\_\_\_\_ mayor de edad identificado con la cédula de ciudadanía \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y como representante legal del menor \_\_\_\_\_, en uso de mis plenas facultades autorizo al colegio Rural José Celestino Mutis y la Universidad de la Sabana para que puedan hacer uso de:

Videos	Fotografías	Trabajos escolares	Audios

En los que haga presencia mi hijo, para uso exclusivo del trabajo de investigación de las docentes Yesmy Pinzón y Alexandra Poveda.

Acepto, que conozco el propósito de este producto audiovisual, que es, crear un espacio para compartir las experiencias vividas en las aulas de clase, manteniendo el anonimato de la identidad de los niños participantes.

Tal utilización podrá realizarse mediante la divulgación a través de su reproducción, tanto en medios impresos como electrónicos, así como su comunicación, emisión y divulgación pública.

Atentamente,

\_\_\_\_\_

C.C.

Fecha.

Acudiente de \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_ TI: \_\_\_\_\_

## Anexo 2. Autorización Institución Educativa



COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS



Señora:

Edelmira Rojas de Niño

Rectora Colegio Rural José Celestino Mutis

Bogotá D.C

Asunto: Autorización Institucional

Investigación: ¿Cómo la práctica de rutinas de pensamiento potencia el desarrollo oral en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis?

Cordial saludo.

En harás de promover el pensamiento creativo y la investigación, solicitamos de manera respetuosa la autorización para adelantar el ejercicio investigativo en los grados 102 y 204, ya que consideramos es posible potenciar en los niños el fortalecimiento de la oralidad, como raíz de los procesos de la lectura y escritura.

Los estudiantes que participen lo harán de manera voluntaria y para ello se informará en la reunión de padres de familia; quien esté de acuerdo diligenciará y firmará el consentimiento para que su hijo participe de esta actividad pedagógica y enriquecedora.

Los resultados de dicha investigación se socializaran con la comunidad educativa y por ello es importante poder hacer uso del nombre de la institución para uso exclusivo del ejercicio investigativo.

Agradeciendo la atención a la presente.

---

Yesmi Pinzón Castañeda  
Docente Grado 204  
Maestría en Pedagogía  
Universidad de la Sabana

---

María Alexandra Poveda Poveda  
Docente Grado 102  
Maestría en Pedagogía  
Universidad de la Sabana

## Autorización

Como representante legal del Colegio Rural José Celestino Mutis, autorizo que el nombre de la institución sea de uso exclusivo para el ejercicio investigativo y de igual manera licencio la implementación del proyecto investigativo de las docentes Yesmi Pinzón Castañeda y María Alexandra Poveda Poveda “¿Cómo la práctica de rutinas de pensamiento potencia el desarrollo oral en los niños de primer ciclo del Colegio Rural José Celestino Mutis?”

En constancia firma

---



### Anexo 3. Matriz de caracterización inicial

MATRIZ DE ENTRADA												
GENERALIDADES						CATEGORIAS						
Nombre	Edad	Sexo	Ruta	Mochuelo	N.E.E	ORALIDAD			ESCUCHA ACTIVA			
						Volumen de voz (Bajo, Medio, Alto)	Muletilla (Si, No)	Postura Corporal (Relajada, Tensa)	Expresión Facial (Relajada, Tensa)	Escucha (Si y No)	Manejo de la impulsividad (Reflexiona y participa, Participa impulsivamente)	Hábitos (Pide la palabra, Interrumpe cuando otro habla)

#### Anexo 4. Cuadro de rutinas seleccionadas para implementar en el aula

Rutina	Objetivo	Actividad de la rutina	Descripción de la rutina
<p><b>Principio, medio y final</b></p> <p>Semana del 19 al 22 de mayo.</p> <p>Semana del 13 al 17 de julio.</p>	<p>Desarrollar lenguaje en los niños para que sean capaces de expresar a través de frases completas sus ideas.</p> <p>Que los niños sean capaces de reconocer normas básicas, como pedir la palabra y esperar turnos.</p> <p>Estimular la imaginación como punto de partida en la creación de historias.</p>	<p>Cuentos:</p> <p>*¿Has visto a mi gata?</p> <p>* Caperucita roja</p> <p>* El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza.</p> <p>* Zorrito.</p>	<p>En esta rutina, se hará un breve recuento de los cuentos para que posteriormente los niños puedan construir su nueva historia, donde solo permanecerá el nudo del cuento y se hace necesario que a partir de la imaginación del niño se cree un comienzo y un final para esta narración.</p> <p>Para recordar los cuentos se hará la presentación a través de video y /o la lectura de los mismos.</p>
<p><b>Zoom in</b></p> <p>Semana del 25 al 29 de mayo.</p> <p>Semana del 13 al 17 de julio.</p>	<p>Que el niño sea capaz de expresar lo que piensa a través de las palabras y reconozca la diferencia entre lo que es ver y pensar.</p>	<p>Profesiones y oficios:</p> <p>Médico</p> <p>Campeño</p> <p>Bombero</p> <p>Veterinario</p>	<p>En esta rutina se destacan imágenes de profesiones, que los niños deben ir descubriendo poco a poco. En el tablero estará pegada una de las láminas dividida en 8 cuadros que los niños gradualmente deben despejar, atendiendo a unas reglas de juego como es el pedir la</p>

---

palabra, esperar su turno, escuchar mientras el compañero habla, etc.

Cuando sea el momento de intervención, el estudiante debe comentar que cree que es la imagen y que le ayuda a pensar que es ese personaje hasta descubrir por completo la profesión.

---

<b>Compara y contrasta</b>	Los niños identifiquen las semejanzas y las diferencias de las imágenes que se les muestra, actitudes relacionadas con comportamientos adecuados e inadecuados en el colegio o la casa.	Acuerdos de clase – trabajo: Pedir la palabra Escuchar cuando el otro está hablando.	En esta actividad los niños podrán encontrar imágenes en las cuales se les presenta un comparativo de una buena y mala actitud frente a una situación diaria en el aula de clase, el hogar o lugares del común de los pequeños. Una vez visualizadas las imágenes o escenas deben comentar cuál de las situaciones es correcta, más benéfica y productiva y el porqué de su apreciación. De igual forma se establecerán reglas de juego y participación, pedir la palabra, respeto de turnos, escucha activa, evitar copiar comentarios de los demás, entre otros.
----------------------------	---	--	---

---

<b>Ver, pensar, preguntar</b>	Que los niños observen, piensen y se pregunten sobre momentos de crecimiento y evolución de especies como las lombrices, gallinas y acerca	Ciencias: Relacionado con la crianza y cuidado de las plantas y animales que tenemos en la granja del colegio.	Esta rutina se apoyará en el trabajo que se realiza en los espacios de la granja. Con relación al lombricultivo, se les indaga sobre cómo crecen y de que se alimentan las lombrices. Frente al cuidado de las plantas se les cuestionara sobre qué factores influyen en su crecimiento y cuales las pueden dañar.
Semana del 9 al 12 de junio.	del funcionamiento del invernadero.		Estas narraciones estarán apoyadas con ilustraciones.
Semana del 21 al 24 de julio.			
<b>Solía pensar ahora pienso.</b>	Que los niños reconozcan sus propios avances y evoluciones de pensamiento, que le permiten comprender y ampliar su visión frente a un tema.	Cuentos: La gallina hambrienta El Grúfalo. Acuerdos de clase. Ciencias Profesiones.	En esta rutina, los niños deben hacer un recorrido de su experiencia en cada una de las actividades trabajadas e identifican qué avances o cosas nuevas descubren en cada tarea ejecutada. Con respecto a los cuentos, se les presenta alguna de las imágenes y/o el título del cuento y los niños deben exponer en forma oral sobre qué creen que tratará la historia (estas son narraciones que no conocen). Posteriormente se hace la
Del 16 al 19 de junio.			
Semana del 27 al 31 de julio.			
Semana del 3 al 14 de agosto.			

---

lectura de la narración, los niños deben escuchar atentamente y al finalizar la lectura comentan las diferencias entre la historia que ellos creían y la historia original.

Con los acuerdos de clase se les plantea los acuerdos pero de forma negativa.

Con las profesiones se les mostrará algunos elementos o instrumentos para desarrollar la profesión.

---

## Anexo 5. Cuadro de rutinas implementadas segunda etapa

<i>Grupo de trabajo</i>	<i>Rutina</i>	<i>Temáticas abordadas desde los diferentes campos de pensamiento</i>
<b>Grado 102</b>	<i>Antes pensaba ahora, ahora pienso</i>	Combinación de fonemas La suma (sin llevar y llevando) Lectura dirigida, cuentos infantiles.
	<i>Ver, Pensar, Preguntar</i>	Paisaje natural y rural Las ilustraciones y los títulos Trabajando en el invernadero
	<i>Zoom in</i>	La planta y sus partes Mi ciudad Bogotá Símbolos Patrios
<b>Grado 204</b>	<i>Zoom in</i>	Mapa Colombia
	<i>Compara contrasta</i>	Hábitos Presentación personal Símbolo patrio: la bandera de Colombia, Ecuador y Venezuela. Gallinas y codornices
	<i>Ver, pensar y preguntar</i>	Medios de comunicación Líquidos Símbolos de Bogotá Lugares de Bogotá
	<i>Solía pensar ahora pienso</i>	La importancia de escuchar Indígenas en Colombia

## Anexo 6. Matriz de sistematización y análisis de rutinas

---

***Rutina:*** ***Fecha:***

---

***Objetivo: (Propósito al implementar la rutina)***

---

***Descripción de la rutina:***

---

***Desarrollo de la rutina:***

---

***Observaciones:***

---



## Anexo 7. Modelo entrevista



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS  
ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE CICLO I**

Tu opinión es muy importante para nosotros, por favor, agradecemos que respondas, con mucha honestidad, a las siguientes preguntas.



¿Te gustó el uso de las rutinas de pensamiento? ¿Por qué?

¿Cuál fue la rutina de pensamiento que más te gusto? ¿Por qué?



¿Qué aprendiste con el uso de las rutinas de pensamiento?

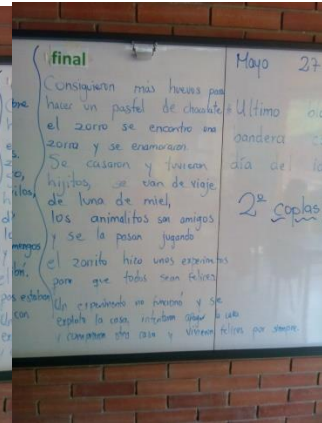
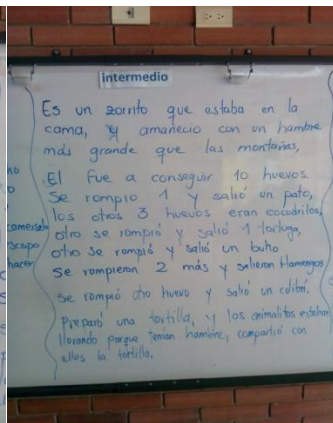
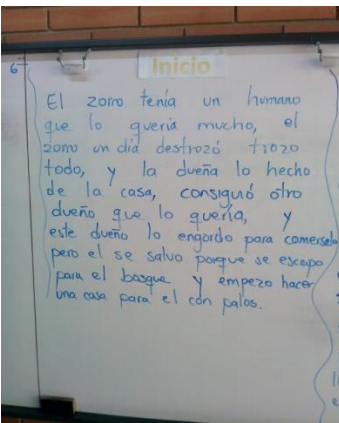
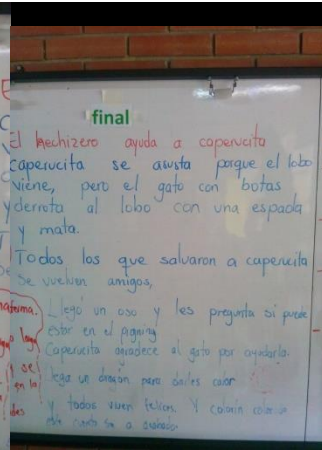
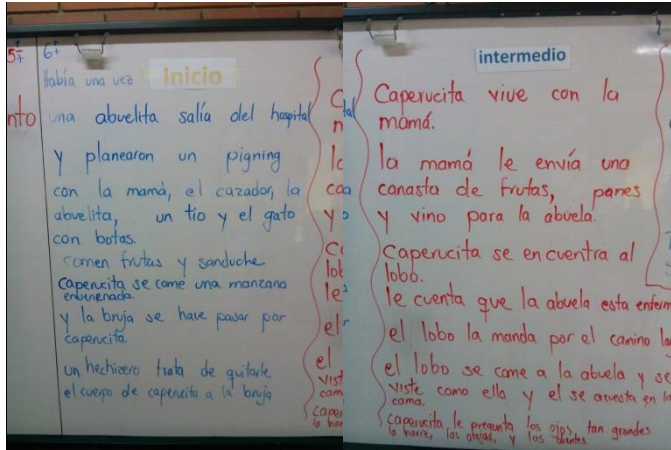
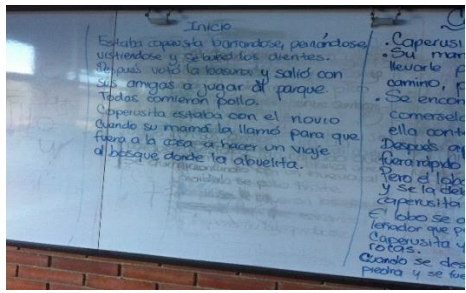
¿En qué crees que has mejorado con el uso de las rutinas de pensamiento?



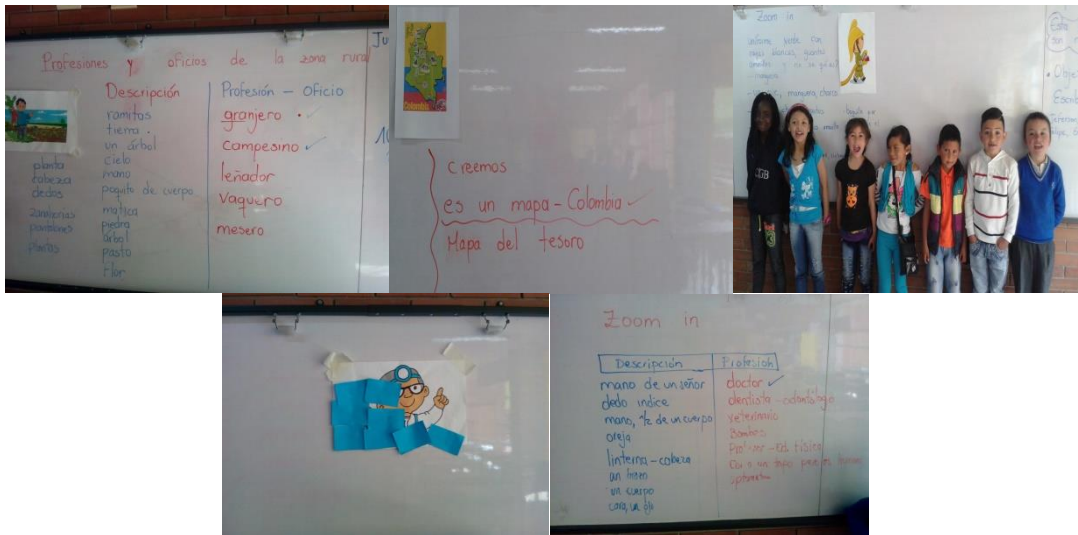


## Anexo 8. Registro fotográfico Del proyecto de investigación

### Rutina inicio intermedio final



*Rutina de pensamiento Rutina zoom in*





*Rutina veo, pienso me pregunto*



*Rutina de pensamiento solia pensar ahora pienso*





*Rutina compara contrasta*



## Anexo 9. Transcripción de rutinas de pensamiento

### Comienzo – medio - final

---

**Rutina:** Comienzo, medio, final.  
“Zorrito”

**Fecha:** 19 de mayo de 2015

---

**Objetivo:** Desarrollar lenguaje en los niños para que sean capaces de expresar a través de frases completas sus ideas.

---

**Descripción de la rutina:** En esta rutina, se hará un breve recuento de los cuentos para que posteriormente los niños puedan construir su nueva historia, donde solo permanecerá el medio y se hace necesario que a partir de la imaginación del niño se cree un comienzo y un final para esta narración.

---

#### **Desarrollo de la rutina:**

Se dispuso la organización del salón en 2 filas dobles, donde por orden de estatura los niños permanecieron sentados. Mencione las normas para el ejercicio, como que para poder hablar debían levantar la mano y pedir la palabra, que una vez un niño estuviera hablando los demás debían escucharlo atentamente.

Les solicite a los niños que a través de frases me contaran la historia de “zorrito” y que yo la iría consignando en el tablero, hasta tener la narración completa.

Los niños empezaron a contar la historia, pero era necesario interrumpir muchas veces, dado que los niños levantaban la mano pero a su vez estaban hablando y no esperaban a dárseles su turno para intervenir.

Algunos niños repetían las ideas o frases que otros compañeros habían expuesto y esta dinámica se tornaba muy repetitiva.

Una vez se construyó la historia completa, se procedió a crear un nuevo inicio para el cuento. Les manifesté a los niños que necesitaba me colaboraran en imaginar que había estado haciendo zorrito antes de salir a buscar comida y que todo lo que saliera de sus mentes era una gran idea. Tras esta instrucción la participación fue mucho más nutrida y los aportes coincidían en mencionar la rutina de aseo personal que los niños siguen en la mañana. Esta misma instrucción se dio para construir el final de la historia y los aportes fueron un poco más llamativos, pues eran ideas más de ideales o sueños: “familias siempre unidas y felices”. En este ejercicio también fue necesario interrumpir muchas veces para recordar los acuerdos de trabajo.

---

#### **Observaciones:**

Noto que para los niños es difícil seguir instrucciones, especialmente cuando están entusiasmados por participar, ellos levantan la mano pero a su vez están pidiendo la palabra (“yo, yo, yo, quiero hablar”) o simplemente van diciendo lo que piensan con su brazo levantado para que se les vea y oiga.

Cuando un niño está exponiendo las ideas, muchos de ellos también están comentando lo que piensan con sus compañeros más cercanos al puesto.

Cuando ellos hablan se ponen de pie y si se les sugiere hablar un poco más fuerte, estiran también su cuerpo y cuello como si esto les permitiera mejorar el volumen de su voz.

Fácilmente repiten las ideas de sus compañeros y es necesario intervenir gran cantidad de veces para recordar los acuerdos de trabajo.

Los niños que pocas veces hablan esperan su turno para intervenir, pero el volumen de su

Rutina 3/204

Rutina ¿Dónde está mi gata?

Inicio intermedio y final

---

voz es muy débil.

Fecha: 25/05/2015

---

**Objetivo:**

Desarrollar lenguaje en los niños para que sean capaces de expresar a través de frases completas sus ideas. Que los niños sean capaces de reconocer normas básicas, como pedir la palabra y esperar turnos. Estimular la imaginación como punto de partida en la creación de historias

**Descripción de la rutina:**

En esta rutina, se hará un breve recuento de los cuentos para que posteriormente los niños puedan construir su nueva historia, donde solo permanecerá el nudo del cuento y se hace necesario que a partir de la imaginación del niño se cree un comienzo y un final para esta narración.

Para recordar los cuentos se hará la presentación a través de video y /o la lectura de los mismos.

---

**Desarrollo de la rutina:**

PROFESORA: vamos a recordar algo que hicimos ayer, ayer trabajamos una rutina que se llama; inicio

NIÑOS: intermedio y final

PROFESORA: ayer con que cuento trabajamos

NIÑOS: con caperucita

PROFESORA: ayer trabajamos con caperucita roja. Y hoy vamos a trabajar con el cuento que trabajamos ayer

NIÑOS: ¿dónde está mi gata?

PROFESORA: ¿dónde está mi gata? , entonces el intermedio ¿que sabemos del cuento? levante la mano, EQ

EQ: se le pierde la gata y (murmuran el resto de niños).

PROFESORA: la pregunta el niño estaba, tenía o él la estaba buscando

NIÑOS: la estaba buscando

PROFESORA: un niño la estaba buscando su gata

NIÑO: y le pregunto a un señor

PROFESORA: espera, espera estaba buscando su gata oye muy bien que ¿fue lo que dijiste?

NIÑO: un niño estaba buscando y estaba preguntando a los señores

PROFESORA: y como preguntaba y preguntaba

NIÑOS: has visto a mi gata y le dijo y la señora dice esa no es mi gata, esa no es mi gata no, no, no, esa no es mi gata no, no, no.

PROFESORA: y preguntaba ¿ha visto mi gata? Cierto  
 NIÑOS: si  
 PROFESORA: y que pasa después de eso  
 NIÑOS: murmullo  
 PROFESORA: haber toki toki  
 NIÑOS:( murmullo)  
 PROFESORA: pero que hacia la gente  
 NIÑOS: yo, yo, yo  
 PROFESORA: pero que hacia la gente GC  
 GC: le señalaba a la gente y, y  
 NIÑOS: la gata tuvo hijitos  
 PROFESORA: he todavía no llegamos allá, la gente le señalaba con la mano y cuando la señalaban que pasaba  
 NIÑOS: murmullo  
 PROFESORA: no, no, no la que venga aquí le voy a poner un uno en disciplina  
 NIÑOS: murmullo  
 PROFESORA: aparecía un animal,  
 NIÑOS. Es un león  
 PROFESORA: es un animal ¿qué animal apareció?  
 NIÑOS: es un felino, pumas, león  
 PROFESORA: no, no pero no gritemos no gritemos  
 NIÑOS: profe, jaguares, leopardos, pumas  
 PROFESORA: brusco no quédate conmigo pero a sino a si no sin ser brusco venga Samuel, tenemos un amigo que tiene dolor de estómago entonces por fa silencio, quedamos en que un niño estaba buscando su gata y preguntaba ¿ha visto mi gata? La gente le señalaba con la mano y aparecía un animal ¿Qué animal?  
 NIÑOS: el tigre, la pantera, la pantera no sale al final un león  
 PROFESORA: listo bueno salió un león  
 NIÑOS: una pantera, un tigre, un leopardo  
 PROFESORA: león, tigre, puma  
 NIÑOS: leopardo, una alfombra  
 PROFESORA: un león, un tigre, pero no pongamos cuidado, león, tigre, puma jaguar  
 NIÑOS: gato, jaguar, león  
 PROFESORA: león, tigre, jaguar gato  
 NIÑOS: pantera  
 PROFESORA: pantera si faltaba ¿Cómo se llama el más rápido? Les dije que era súper rápido  
 NIÑOS: guepardo  
 PROFESORA: guepardo, apareció un guepardo y un leopardo  
 NIÑOS: murmuran... el gato  
 PROFESORA: y el gato, después que aparecieron todos estos animales que más paso.  
 NIÑOS: murmullan  
 PROFESORA: YC para su puesto y pregunto ¿dónde estaba la gata?  
 Que más paso  
 NIÑOS: y él se preguntó ¿dónde estaba mi gata?  
 PROFESORA: ¿dónde estaba mi gata? Y que más paso  
 NIÑOS: y él mismo la encontró  
 PROFESORA: encontró a la gata



NIÑOS: gritos

PROFESORA: muy bien, muy bien aquí entramos todo lo que sabemos del cuento de hoy

NIÑOS: gritos y murmullo

PROFESORA: hay no voy a quitar puntos para esta fila, ayer fue lo mismo y fue lo mismo para la fila 6

NIÑOS: no, no, no

PROFESORA: SS te agradezco, gracias

PROFESORA: en el intermedio entonces todo lo que sabemos, ahora vamos a empezar un inicio a este cuento, pero un inicio bien chévere, piensen primero. Si usted fuera el autor del cuento que cosa podríamos inventar en el principio del cuento, haber levantado la mano y yo voy dando la palabra vamos a empezar por aquí en orden, haber NL

NL: que primero había un gato en embarazo y dio varios gaticos y se le mueren

PROFESORA: hay

NIÑOS: eso es muy triste, muy triste

PROFESORA: voy a colocar había una vez... si

NIÑOS: Una gata que

PROFESORA: una gata que, que

NIÑOS: que tenía 6 bebes que se llamaban

PROFESORA: que se llamaban que

NIÑOS: luz, pelusa

PROFESORA: que se llamaba qué, se llamaba pelusa, bien pelusa, que más le paso

NIÑOS: que le nacieron hijitos

PROFESORA: que le nacieron hijitos, que nacieron cuantos JD cuantos

NIÑOS: nueve

PROFESORA: le nacieron nueve hijitos

NIÑOS: murmullo y gritos

PROFESORA: espera, espera y le puso nombre a sus gaticos

NIÑOS: uno se llamaba juliana

PROFESORA: Y se llamaban espere, espere levantamos la mano

NIÑOS: Juliana,

PROFESORA: se llamaban, a ver por aquí haber

NIÑOS: JL, Pedro, JL, KM, GRITOS

PROFESORA: están diciendo que los gaticos se llamaban, les vamos a poner nombres de animalitos

NIÑOS: gritos...LL se llamaba LL el gato, tico

PROFESORA: tico, bueno tico se llamaba uno

NIÑOS: todos hablan al tiempo... FV, stop

PROFESORA: stop, no chicos esperen a ver

NIÑOS: pop stop,

PROFESORA: GC

GC: stop

NIÑOS: gritan

PROFESORA: tico, stop

NIÑOS: Michel

PROFESORA: Michel, uno, dos, tres, cuatro EB

EB: muñeca

PROFESORA: Muñeca

NIÑOS: gritan y hablan todos a la vez

PROFESORA: uno, dos, tres, cuatro, cinco

NIÑOS: Jarbie, Justin, pimienta,

PROFESORA: nos faltan tres, miremos haber cual nos falta uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete ocho y el ultimo

NIÑOS: gritan

PROFESORA: Luna

NIÑOS: no, no, no, gritan

PROFESORA: uno, dos, tres, cuatro, cinco,

NIÑOS: gritan

PROFESORA: atención que la gatica tubo cría, tubo nueve gaticos que ya les pusimos nombre, a ver ahora que más le falta a la gata y sus gaticos

NIÑOS: todos hablan al tiempo

PROFESORA: a ver chicos escuchemos a EB

NIÑOS: continúan hablando todos al tiempo

PROFESORA: a ver chicos les voy a quitar un punto

NIÑOS. No, no, no hay

PROFESORA: a ver chicos

NIÑOS: gritan

Profesora: CF, CF a ver YC por favor respeto por la compañera hazme el favor, la mejor fila hoy se llevara un premio, la mejor pero chicos la actividad de un nuevo cuento implica que hagan silencio para saber cómo va la historia levanten la mano esa es la condición de la clase. Llevamos en que había una vez una gata que se llamaba pelusa y le nacieron gaticos que se llamaban Tico, Scott, flor, Vairon, muñeca, Jensen, Justin, Michel y luna y van crecido muy rápido, que pasaba por qué crecían tan rápido

SS: porque se comían la comida de los hermanitos, porque comían mucha leche

PROFESORA: porque se comía la comida de los hermanos, lo último que escribimos porque uno de ellos crecía muy rápido y se comía la comida de los hermanos, hay también un gatico más grande que los otros

Podríamos DA decir que nos vas a colaborar, DA que hacemos que más puede pasar en el cuento

NIÑOS: silencio

PROFESORA: mientras DA va pensando, SA que quería el gatico

NIÑOS: murmullo  
PROFESORA: SA  
NIÑOS: murmullo, profe el gatico se murió  
PROFESORA: llegaron circulares, DB tú  
NIÑO: profe me dijo a mí  
PROFESORA: y uno de ellos se murió  
NIÑOS: hay pobrecitos  
PROFESORA: se murió porque se lo comió la mamá  
NIÑOS: murmullo, gritos chillidos  
PROFESORA: sentados, hoy nadie se va a ganar punto, nadie gana de premio chocolates  
NIÑOS: murmullo  
PROFESORA: así no podemos tener todas esas ideas, pero levantemos la mano  
NIÑOS: murmullo  
PROFESORA: lo último que se escribió del inicio es, uno de ellos se lo comió la mamá y los demás seguían creciendo, ahora trabajaremos el final del cuento, haber EQ  
EQ: el papá del gato y el papá y la mamá gato  
PROFESORA: espérate a la mamá, la echaron de la casa por comerse el gato, el gatico y después que pasó NL que pasó  
NL: después  
NIÑOS: murmullo  
PROFESORA: otro puntico menos, VE te sientas; a la mamá la echaron de la casa por comerse el gatico, NL pidió la palabra  
NL: los gaticos se fueron a otro país  
PROFESORA: y los gaticos se fueron a otro país  
NIÑOS: murmullo y gritos  
PROFESORA: quien más JL  
JL: en el otro país, consiguieron otra casa  
PROFESORA: fila cinco no mentiras fila cuatro  
NIÑOS: no profe  
PROFESORA: KM no estas poniendo cuidado  
NIÑOS: hablan todos a la vez  
PROFESORA: otra gata muy amable... espera  
NIÑOS: murmullo, tuvieron más crías  
PROFESORA: VE  
VE: les gustaba ir al parque  
PROFESORA: y les gustaba ir al parque  
NIÑOS: en otro país  
JD: usted no me ha dado la palabra.  
PROFESORA: como tenemos la historia  
NIÑOS: hablan todos a la vez, yo, yo, yo como se termina la historia  
PROFESORA: y fueron felices por siempre  
NIÑOS: este cuento se acabado (dicen cantando) LL, LL  
PROFESORA: vamos a leer como quedo  
Había una vez una gata que se llamaba Pelusa le nacieron nueve hijitos que se llamaban Tico, Scott, flor, Michel muñeca Jensen, Rosi, Justin y Luna, uno va creciendo muy rápido porque se le comía la comida a los hermanos, uno de ellos se murió porque se lo comió la mamá y los demás seguían creciendo, uno de ellos se perdió y le preguntaban

¿has visto mi gato? Y la gente lo señalaba con la mano allá y apareció un animal un felino y salieron en el cuento león, tigre, puma, jaguar, gato, pantera y un guepardo y un leopardo encontró la gata finalmente se encontró a la gata con seis crías, a la mamá la echaron de la casa por comerse el gatico y los gaticos se fueron para otro país, en el otro país consiguieron otra gata muy amable y ellos tuvieron más hijos, les gustaba ir al parque hicieron una fiesta y fueron muy felices por siempre yyyyyyyyyyyyyy

NIÑOS: (CANTANDO) colorín colorado este cuento se ha acabado

PROFESORA: EQ que paso, me van hacer un favor en el cuaderno de amarillo de comunicación van hacer un dibujo de una gata bien bonito listo de tarea.

---

### **Observaciones**

La rutina fue trabajada en el último bloque, hay más ruido del habitual, todos tienen sus propias versiones y las gritan, hay algunos niños, como Jhon que me hace el reclamo que a él no lo he dejado pasar, participar.

Unos son creativos a la hora de colocar el nombre del personaje, otros lo relacionan con sus familiares, cuando solo participan algunos niños, nombro a unos específicos para que se integren a la actividad.

Estoy dando puntos por fila como motivación, y a su vez opera como un mecanismo de control de la disciplina; voy restando puntos, ayuda, pero debo hacerlo constantemente.

Daniel Felipe es tímido y pocas veces participa a menos que se le indague.

Piden la palabra pero hablan al mismo tiempo, la escucha la debo trabajar. La rutina desarrolla creatividad en relación a hacer una nueva historia, unos tienen grandes ideas, pero no las escuchamos, quiero que prevalezca mi idea. No es el último bloque el más apropiado para desarrollar la rutina, por gritar.

---

## Zoom in

**Rutina:** Zoom in  
Las profesiones “Veterinario”

**Fecha:** 25 de mayo de 2015

---

**Objetivo:** Que el niño sea capaz de expresar lo que piensa a través de las palabras y reconozca la diferencia entre lo que es ver y pensar.

---

**Descripción de la rutina:** En esta rutina se destacaran imágenes de profesiones, que los niños deben ir descubriendo poco a poco. En el tablero estará pegada una de las láminas que los niños gradualmente deben despejar, atendiendo a unas reglas de juego como es el pedir la palabra, esperar su turno, escuchar mientras el compañero habla, etc. Cuando sea el momento de intervención, el estudiante debe comentar lo que cree o intuye que es la imagen y el por qué, así se mantiene la dinámica de juego hasta descubrir por completo la ilustración.

### **Desarrollo de la rutina:**

Para el desarrollo de esta rutina la docente organizó el grupo en filas horizontales donde todos podían ver directamente la imagen que estaba cubierta con papeles de colores, la cual estaba pegada en el tablero del aula de clase.

La docente les explico cómo se llevaría a cabo la actividad y que continuarían vigentes los acuerdos de trabajo y los mencionó explicando porque eran importantes para el desarrollo de la actividad: porque todos podrían participar, escuchar las opiniones de los demás, respetar los turnos, optimizar tiempo...

Para comenzar les pidió a los niños que imaginaran que imagen se podría esconder detrás de los papelitos de colores y que compartieran sus ideas. Los niños gritaron todos al tiempo olvidando pedir la palabra y fue necesario interrumpir para recordar los pactos.

Posterior al llamado de atención, los niños levantan su mano y cada uno de ellos empieza a manifestar lo que creen que se esconde, mencionan que un animal, un juguete, un monstruo o que unas plantas.

La docente juega con ellos y hace un sonido como de suspenso para destapar la primera fracción de la imagen, donde es posible ver la punta de algo que parece un zapato y media base de un transportador de sueros. Uno de los niños que pide la palabra manifiesta que es un doctor a lo cual la docente le pregunta que por qué, él niño dice que porque se ve un zapato gordo y que los doctores usan de esos zapatos. Otros niños manifiesta que es un animal porque se ve parte de las garras, que es un carro y se nota parte de la sombra de las llantas.

La docente continúa jugando con los niños y ellos ayudan a contar hasta el número 3 para descubrir la imagen. Cada uno insiste en participar; esta vez se alcanza a ver parte de una camisa verde y nuevamente el niño que manifestó que lo que se esconde en la imagen es un doctor grita: “yo dije que era un doctor y gane” sin pedir el turno para hablar. Esta vez es un compañero quien le reclama no hablar sin que se le asigne su turno.

Las participaciones que se siguen dando dan cuenta que es un doctor por el color de la camisa y manifiestan que va a operar porque ese es un uniforme de cirujano.

Al descubrir la tercera parte se visualiza una cama y las extremidades inferiores de un animal peludo: uno de los niños que pocas veces participa pide la palabra y manifiesta

---

que es un doctor de animales lo que esconde la imagen porque es posible ver a un oso acostado en la camilla, los chicos lo aplauden y son los niños quien piden descubrir la última parte de la imagen. La docente accede al pedido y les sugiere que todos van a cantar “taran taran...” y así ella lentamente ira descubriendo la imagen. Al quitar el papel es posible ver a un veterinario al lado de una animal acostado en una cama. Los niños gritan que han ganado y que es un doctor de animales. La docente los felicita y le dice que el doctor de animales se llama Veterinario y que ha sido una actividad muy bonita, porque están respetando los acuerdos de trabajo.

---

**Observaciones:**

Fue una actividad que animó a los niños, era muy visible el interés que mostraron y el agrado al participar cuando pedían la palabra.

La estrategia de contar hasta tres para descubrir la imagen o cantar el taran taran motivaba a los niños que les cuesta hablar en público a que participaran e hicieran sus aportes, pero generalmente ellos tienden a repetir ideas de otros compañeros.

Me cuestionó mucho la participación del niño que en la primera vez que se empieza a descubrir la imagen, el inmediatamente supo cuál era y sus argumentos eran bastante convincentes y válidos.

Es gratificante que los niños empezaron a poner en práctica más constantemente los acuerdos de trabajo y las intervenciones para que sugerir el cumplimiento de estas fue menor.

Rutina 6/204  
Zoom in  
Veterinaria  
Fecha: 29/05/2015

---

### ***Objetivo***

Que el niño sea capaz de expresar lo que piensa a través de las palabras y reconozca la diferencia entre lo que es ver y pensar.

---

### ***Descripción de la rutina***

En esta rutina se destacan imágenes de profesiones, que los niños deben ir descubriendo poco a poco. En el tablero estará pegada una de las láminas dividida en 8 cuadros que los niños gradualmente deben despejar, atendiendo a unas reglas de juego como es el pedir la palabra, esperar su turno, escuchar mientras el compañero habla, etc.

Cuando sea el momento de intervención, el estudiante debe comentar que cree que es la imagen y que le ayuda a pensar que es ese personaje hasta descubrir por completo la profesión.

---

### ***Desarrollo de la rutina:***

PROFESORA: en la rutina de hoy

NIÑOS: chii, chii silencio

PROFESORA: esta rutina años va hablar de profesiones, de una profesión que es de la ciudad y también del campo, te puedes callar gracias, podemos colaborar con el orden, KM usted va hacer una de las que no va a tener punto. De una profesión que es del campo pero también de la ciudad, KM vamos a destapar dime que es

NIÑOS: una señora, como una niña jugando no, no es una veterinaria

PROFESORA: KM por favor descríbenos que ves, todo lo que ves

KM: oreja, como una boca

PROFESORA: ella me dice un a oreja, cabello, un ojo, media boca, eh

KM: cejas

NIÑOS: una mujer, profe

KM: la mitad del cuerpo

PROFESORA: gracias, a ver otro juicio, súper juicioso, ya paso uno de esta fila y como hoy solo hay tres filas vamos a pasar a JB que es el juicioso de la fila, primero vas a describirme lo que vez, listo

NIÑOS: un veterinario, chito

PROFESORA: qué ves

JB: la mitad de la mesa

PROFESORA: la mitad de la mesa, a ver el más juicioso FV con lo que hemos visto hasta ahora FV y solo FV, FV con lo que tú has visto hasta ahora que es la mitad del cuerpo tú que profesión ¿crees qué es?

NIÑOS: chii

FV: un veterinaria

PROFESORA: es una veterinaria

NIÑOS: es una veterinaria de perros, cuidadora de perros,  
PROFESORA: una cuidadora de perros  
NIÑOS:- entonces una enfermera de animales, DA, DA  
PROFESORA: Daniel tú que crees qué es  
DANIEL: enfermera de animales  
PROFESORA: alguien tiene una profesión diferente a estas tres  
NIÑOS: una vacunadora de perros  
PROFESORA: algo diferente, de esta fila quien va a pasar a destapar para descubrir, a ver LR  
pase y nos cuenta qué ve  
NIÑOS: una cuidadora de perros  
PROFESORA: mira la ficha  
LR: la mitad del cuerpo  
PROFESORA: la otra mitad del cuerpo bien, que más ves  
NIÑOS: profe me da permiso me hace el favor,  
JD: un veterinario, una veterinaria  
PROFESORA: VH cuéntanos que hay acá en este pedacito  
LV: la cara  
PROFESORA: hay una, dos caras ¿qué otra cosa hay animalitos?  
NIÑOS: gaticos, gato  
PROFESORA: un gato, qué profesión es  
NIÑOS: veterinario y  
PROFESORA: veterinario y veterinaria cierto  
NIÑOS: hablan al tiempo  
PROFESORA: veterinario si es hombre y veterinaria si es mujer, ¿alguien ha tenido que llevar  
un animalito al veterinario?  
NIÑOS: no, si  
PROFESORA: EQ dime  
NIÑOS: algunos gritan  
PROFESORA. No estamos escuchando porque no estamos haciendo silencio  
EQ: por qué tuviste que llevar el perro a la veterinaria  
EQ: porque otro perro le mordió la espalda y le cogieron puntos  
PROFESORA: alguien mas  
NIÑOS: yo porque mi perrita mordió la patita de mi conejito  
PROFESORA: a un conejo, VE  
VE: no yo no  
NIÑOS: yo porque mi gata iba a tener bebés  
Se cierra la conversación con las historias de quienes han llevado sus mascotas al veterinario.

---

## **OBSERVACIONES**

Para esta RP elijo quien va a pasar por filas, utilizando el orden para decidir quien pasa, se describe lo que ven, y empiezan a salir ideas de que puede ser, se descubre que es una veterinaria, al descubrir que profesión era, la conversación gira entorno a los que han tenido que



llevar su mascota al veterinario, allí cuentan con detalle por qué razón lo hicieron, son descriptivos.

El grito de quien sabe ha disminuido. Mejorar en el escucha activa.

Ellos mismos se auto regulan, utilizan el chíí, chito.

La escucha mejora, pero hacen mucho ruido con los puestos.

Profesora con disfonía.

---

## Compara – contrasta

**Rutina:** Compara y Contrasta

Normas en el aula: “Gritar o hablar moderadamente”

**Fecha:** 1 de junio de 2015

**Objetivo:** Que los niños expresen oralmente lo que piensan, con una actitud tranquila y de confianza con un grupo de trabajo.

**Descripción de la rutina:** En esta actividad los niños podrán encontrar imágenes en las cuales se les presenta un comparativo de una buena y mala actitud frente a una situación diaria en el aula de clase, el hogar o lugares del común de los pequeños. Una vez visualizada las imágenes o escenas deben comentar cuál de las situaciones es correcta, más benéfica y productiva y el porqué de su apreciación.

De igual forma se establecerán reglas de juego y participación, pedir la palabra, respeto de turnos, escucha activa, evitar copiar comentarios de los demás, entre otros.

### **Desarrollo de la rutina:**

La organización del grupo se dio en 4 filas horizontales, cada una de ellas de 9 estudiantes.

La docente entrego a los niños una fotocopia en la que había una imagen de unos niños que se están gritando el uno al otro. Les pidió que la observaran detenidamente, que revisaran y pensarán si en ocasiones asumen comportamientos como estos y qué pensaban de lo que allí sucedía. Después les recordó que para participar debían levantar su mano para pedir la palabra, guardar silencio cuando un compañero estuviera hablando y que contaran con toda tranquilidad lo que pensaban.

J.E levantó su mano y manifestó que esos niños se estaban gritando muy fuerte y parecía como cuando los niños y los papás se peleaban; le interrogué que porque decía que se gritaban fuerte, si no era posible escucharlos, él contesto que era fácil con solo ver la forma de las caras e imito las expresiones y que cuando la gente gritaba duro la cara se arrugaba y los ojos se cerraban un poco.

F.M, continuo con su aporte y comento que los niños eran groseros y no debían gritarse así. Y.M afirma que los niños están muy groseros y que así se gritan sus papás y que los niños no deben repetir esas cosas malas. Y.O, interrumpe la intervención de su compañero y manifiesta que repetir las cosas que están mal hacen que uno sea igual de grosero a los otros y que los papás siempre gritan cuando están bravos. La docente le manifiesta a Y.O que su aporte es muy valioso pero que le recuerda que puede intervenir solo cuando recibe su turno de hablar y que debe respetar los acuerdos de trabajo.

La docente procede hacer entrega a cada uno de los niños la segunda imagen, en la que aparecen unos niños dialogando tranquilamente. Les dice que los organizará en los 4 grupos de trabajo (los 9 de la fila), que deben comparar las dos imágenes y contar que cosas son semejantes o parecidas y cuales muy distintas; en los grupos se debe elegir un moderador para que otorgue los turnos de intervención y debe haber un vocero que le cuente al resto del grupo lo que se acordó en el grupo. Se distribuyen en diferentes

zonas del salón los grupos de trabajo. Se les dio 10 minutos para que conversaran. Mientras que recorría por los diferentes equipos de trabajo era posible ver que la participación de los niños fue muy activa.

Se les dio la instrucción que al escuchar el llamado debían acomodarse nuevamente en sus puestos y que antes debían haber seleccionado a un vocero quien contaría al resto del grupo lo que habían dialogado en cada equipo.

Al regreso la docente les pidió el favor que pasaran al frente las 4 personas que habían sido elegidas para contarle al resto del grupo la experiencia que se había dado en cada equipo.

Los niños pasaron al frente, C.G conto que en su grupo habían molestado mucho al comienzo pero que ya casi al final habían descubierto que era mejor hablar sin necesidad de gritar porque esas son acciones de los niños groseros y mal educados. D.P expreso que en su grupo habían charlado mucho y que todos hablaban al tiempo y no le hacían caso de hacer silencio. E.M manifestó que en su grupo primero no le hacían caso pero que después si y que comentaron que los niños deben hablar sin gritar porque si gritan todo está muy mal y eso hace que les duela la cabeza y haya mucho desorden. S.M les conto al resto de compañeros que en las imágenes vieron como unos niños se gritaban y que en otra si estaban hablando muy bien sin gritos, que ellos pensaron que los niños y todas las personas deben hablar como se presenta en la segunda imagen.

La docente los felicito y les agradeció su participación.

### **Observaciones:**

Las observaciones o apreciaciones que hacen los niños con respecto a las imágenes son muy ligadas a las situaciones que viven en su casa o entorno, expresan lo que les parece que está mal y que debe estar bien. Son muy espontáneos para comentar lo que ven y al escuchar que alguno de sus compañeros referencia casos puntuales, los demás se sienten con la confianza de contar lo que a ellos les sucede.

El ejercicio de dialogar por grupos y delegar la responsabilidad a un vocero les ha costado un poco, ya que todos quieren tomar la vocería y si no son elegidos se desentienden de su responsabilidad (especialmente los niños más inquietos) y generan juego al interior de los grupos.

La participación de los niños es nutrida al interior de los grupos pero repiten las ideas varias veces.

Rutina 9  
COMPARA CONTRASTA  
Lugar ordenado y desordenado  
Fecha: 09/06/02015

---

### ***Objetivo***

Los niños identifiquen las semejanzas y las diferencias de las imágenes que se les muestra, actitudes relacionadas con comportamientos adecuados e inadecuados en el colegio o la casa.

---

### ***Descripción***

En esta actividad los niños podrán encontrar imágenes en las cuales se les presenta un comparativo de una buena y mala actitud frente a una situación diaria en el aula de clase, el hogar o lugares del común de los pequeños. Una vez visualizadas las imágenes o escenas deben comentar cuál de las situaciones es correcta, más benéfica y productiva y el porqué de su apreciación.

De igual forma se establecerán reglas de juego y participación, pedir la palabra, respeto de turnos, escucha activa, evitar copiar comentarios de los demás, entre otros.

---

### ***Desarrollo de la rutina***

PROFESORA: el día de hoy también vamos a trabajar esta rutina como se llama

NIÑOS: hablan y no se entiende

PROFESORA: para clasificar podemos escuchar, qué tenemos que hacer

NIÑOS: escuchar, silencio

PROFESORA: si muy bien LP, si quieren hablar levanten la mano listo, voy a dar tres puntos a todas las filas y voy quitando o voy aumentando dependiendo de la participación, le voy a dar un punto extra a la fila de EQ, la de LP y a JG, muy bien porque él dijo?

NIÑOS: cerrar la boquita

PROFESORA: si muy bien, yo quiero que usted, en este el ejercicio, es que tenemos tres imágenes que tenemos acá?

NIÑOS: un lugar ordenado

NIÑOS: chito, cierto

PROFESORA: KM perdón, no la había mirado pero ya la mire, yo no dije hablen, yo les dije miren y piensen, mientras tanto tenemos la boquita cerrada, mientras yo escribo, acá una cosita

NIÑOS: es adivinar

PROFESORA: no, no es adivinar

NIÑOS: lea, bien

Profesora: ¿qué dice?

NIÑOS: semejanzas y diferencias (en coro)

PROFESORA: por ahora solo vamos a mirar esta imagen, a ver en esta fila levante la mano quien tiene el nombre por J, por J, listo.

NIÑOS: JD, JD

PROFESORA: YC cuénteme que vez a este lado, al lado izquierdo?

JC: veo una mesa

PROFESORA: bueno, el ve una mesa, JL que vez

JL: que los libros están desordenados, los colores y hay papeles  
PROFESORA: ósea que hay desorden, yo vi en la ficha, el desorden libros tirados  
JL: y un libro tirado  
PROFESORA: hay desorden, y libros tirados, en esta fila,  
JD: profe usted no me dijo a mí.  
PROFESORA: JD, ay perdóname, discúlpame, JD, solamente en esta parte,  
JD: hay un lápiz botado, algo azulito botao,  
PROFESORA: ahora yo quiero que miremos, que cosas son iguales, que cosas son semejantes  
NIÑOS: los libros, los colores,  
PROFESORA: recordemos que hay que levantar la mano, a ver DA, usted que es súper ordenado  
levantando la mano, que son las cosas hay iguales?  
DA: los lápices  
PROFESORA: los lápices, muy bien.  
NIÑOS: yo, yo por fa yo profe, yo veo libros, profe  
PROFESORA: AR  
AR: los libros  
PROFESORA: muy bien,  
NIÑOS: profe.  
PROFESORA: profe no, hay que levantar la mano, GC  
GC: las mesas que son iguales  
PROFESORA: si las mesas, uno podría pensar, que sí, es la misma mesa. Que más es  
semejante, que más es igual?  
NIÑOS: si  
PROFESORA: que más ven, SC  
SC: el pocillo de los lápices  
LL: profe los papeles  
PROFESORA: yo no te di la palabra, mira toda la gente que ordenadamente está pidiendo la  
palabra, XV  
PROFESORA: cosas semejantes  
XV: en la mesa hay un cajón.  
PROFESORA: ok, el cajón es igual,  
PROFESORA: le toca a CF, qué vez  
CF: los cuadernos  
PROFESORA: muy bien voy a colocar cuadernos o libros porque no se ve muy bien.  
NIÑOS: profe  
PROFESORA: no, profe yo no, haber otro juiciosicimo, JB  
JB:  
JL: que hay papeles en las dos mesas  
PROFESORA: no, acá yo veo, pero acá no. JD grita profe yo, ZP cuéntame que otra cosa hay  
igual?  
ZP: papeles  
PROFESORA: en ambos hay papeles? Segurísima?  
NIÑOS: no

PROFESORA: ojo, creo que ya las tenemos

CF: profe es una diferencia.

PROFESORA: creo que ya las tenemos, que nos falta

JD: profe yo, que yo no he hecho.

PROFESORA: esto azulito, no sabemos que es, digamos que es un borrador porque no sabemos que es,

KM: un tajalápiz

PROFESORA: creo que ya las tenemos, voy a quitar puntos, porque yo no veo grapadoras,

NIÑOS: profe no

PROFESORA: ya creo que tenemos las cosas que son iguales, que son semejantes, ahora cuales son, las que son súper diferentes, ahora quiero que miren las cosas diferentes y van alzar la mano para pedir hablar.

---

### *Observaciones*

Reforzar positivamente a quien cumple con los acuerdos de clase como en el caso de DA.

Con esta RP muchos pueden participar, al hacer que quienes participen sean los que tienen nombre por determinada letra se quejan porque no pueden intervenir.

Es evidente el orden y la mejora en la escucha, ellos se regulan cuando algo de lo que dicen no concuerda con lo observado. Un muy buen ejercicio para identificar diferencias y semejanzas, aun se les dificulta encontrar la conclusión, debo trabajar en cómo se llega a una conclusión.

## Veo – Pienso – Me pregunto

**Rutina:** Ver, pensar, preguntar.

**Fecha:** 4 agosto de 2015

Trabajo en invernadero: “Las Plantas”

---

**Objetivo:** Que los niños observen, piensen y se pregunten sobre momentos de crecimiento y evolución en especies como plantas, las lombrices, gallinas y acerca del funcionamiento del invernadero.

**Descripción de la rutina:** Esta rutina se apoyará en el trabajo que se realiza en los espacios de la granja. Como los niños permanentemente están en contacto y pendientes de las actividades que demanda cada lugar, se invitara que a través de narraciones orales cuenten como han visto este proceso de cuidado y evolución, estas intervenciones se harán en el aula, en los espacios de la granja y en audiovisuales. Exponen lo que más les llama la atención, que inquietudes les genera alguna de las tareas desempeñadas, o etapas de desarrollo de los animalitos o plantas.

Estas narraciones también serán apoyadas a través de ilustraciones.

**Desarrollo de la rutina:** La docente les contó a los niños como era la dinámica de la rutina de pensamiento y para que fuera más sencillo los pasos les indicó con movimientos del cuerpo cada momento de esta. Para la acción ver, señaló los ojos, para pensar, se cogió la cabeza con sus manos y para preguntar acomodó sus manos como en señal de esperar. Esta dinámica la repitió con los niños hasta que ellos en la tercera vez la hicieron por si solos.

Una vez concluido el ejercicio anterior, se desplazaron todos al invernadero, los niños se sentaron alrededor de las camas de sembrado como se les había indicado y la docente les sugirió que en silencio y muy concentrados en el ejercicio observaran detalladamente las plantas que allí estaban sembradas. Dicho ejercicio duró alrededor de 3 minutos, tiempo en el cual muchos de los niños estaban hablando en voz alta e iban comentando lo que estaban viendo, por ello la docente les recordó que esa actividad debía hacerse en silencio, sin embargo pocos niños (J.S – J.C – C.B) no lograron hacerlo.

Posteriormente la docente les manifestó que era momento de pensar, con respecto a lo que habían visto y les explico que para ello se podían recostar y cerrar sus ojos, puesto les ayudaría. Los niños se acostaron boca arriba y expresaban que era muy chévere porque estaban relajados. Y.O exclamó “ojalá siempre sea así” mientras que J.Y manifestó “acuérdense que toca hacer silencio”; después de estas exclamaciones un grupo de niñas le llamaron la atención a los compañeros que continuaban murmurando. La docente les comentó que cuando cerraran los ojos recordaran la imagen de la planta que habían tenido hace unos minutos, que intentaran sentir su aroma y que mentalmente buscaran en ella todos los detalles que los motivara a reflexionar con respecto a que la hacía especial y única. Esa etapa del ejercicio tardó 6 minutos. En ese tiempo los niños atendieron muy bien, sin embargo S.M – S.G – K.M- K.R – C.G no les fue posible cerrar sus ojos pero estuvieron en silencio y se cubrieron por momentos su rostro con las manos.

La docente les pidió que continuaran en la misma posición y que ahora, de la misma manera que antes, pensarán en las cosas que quisieran saber o plantearan preguntas de lo que les había despertado curiosidad la plantita y que nuevamente este ejercicio se haría en silencio, pero que posteriormente iban a hablar y contarle a los compañeros.

No habían pasado 30 segundos cuando la mayoría de los niños estaba levantando la mano para pedir la palabra. Nuevamente la docente les recordó que con tranquilidad se tomaran un poco más de tiempo y que ella en contados minutos los escucharía.

Después de tres minutos se indicó que iban a socializar lo que habían trabajado, pero que en el momento de intervenir debían explicar cada etapa: Veo....., pienso... y me pregunto.....

Todos levantaron la mano solicitando el turno para ser escuchados, la docente asignó por turnos de intervención. Se escucharon cosas como:

Y.O: veo una lechuga que esta pequeñita, pienso que ella es muy bonita, que se la pueden comer cuando este grande y que.....me pregunto si la puedo arrancar y llevármela para mi casa” e inmediatamente solicitó que se le dejará llevar, a lo que la docente le dijo que estaba muy bien su intervención, le felicitó pero le explico que no le podía regalar esa lechuga porque entre todos tenían que cuidarla.

F.S: Veo un tomate que está muy verde, pienso que puede morirse si no le echamos agua y me pregunto porque no está rojo todavía.

S.H: Veo una lombriz, pienso que esta fea, me pregunto que come ese bicho.

G.A: veo unas flores amarillas, pienso porque tienen ese color y no son como las que tiene mi abuelita, me pregunto cómo hacen para que sean diferentes.

La docente felicitó a los niños por el buen ejercicio que habían realizado y les pidió que se dieran un aplauso a sí mismos y que entre todos buscarían respuestas a las preguntas que habían hecho; pues era evidente que ellos querían encontrar una respuesta inmediata.

Y.M se acercó y pregunto porque no se les había respondido ahí mismo, así que la docente les explico nuevamente que entre todos iban a buscar las respuestas para esas preguntas y que estaba muy bien que se interesara en conocer cosas nuevas.

### **Observaciones:**

Después de aplicar la rutina de pensamiento con anterioridad, los niños están aprendiendo a llevar la dinámica muy bien, es evidente que les agrada en especial en espacios como el de hoy.

El manejo de la impulsividad es evidente, pues ahora se toman un poco más de tiempo para pensar, ya no dan respuestas fuera de contexto, se preocupan por escuchar e intentan seguir la instrucción, claro que muchas veces es necesario recordarles algunas cosas para que se cumpla con mayor rigurosidad.

La mayoría de los niños piden la palabra y esperan su turno para intervenir, sin embargo otros compañeritos les cuesta mantenerse en silencio y quieren estar cuchicheando con los amigos, sus pausas de silencio son muy cortas, pero al pedirles que intervengan se quedan en silencio o se ponen a reír.



Rutina 22

Rutina Veo, pienso, me pregunto

Lugares de Bogotá (Histórico)

Fecha 12/08/2015

---

### **OBJETIVO**

Que los niños observen, piensen y se pregunten sobre momentos de crecimiento y evolución de especies como las lombrices, gallinas y acerca del funcionamiento del invernadero.

---

### **DESCRIPCION**

Esta rutina se apoyará en el trabajo que se realiza en los espacios de la granja. Con relación al lombricultivo, se les indaga sobre cómo crecen y de qué se alimentan las lombrices. Frente al cuidado de las plantas se les cuestionara sobre qué factores influyen en su crecimiento y cuáles las pueden dañar.

Estas narraciones estarán apoyadas con ilustraciones.

---

Profesora: en el tablero vemos tres imágenes, en la hoja que les acabo me van a hacer un favor la van a marcar con rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto; me van a hacer otro favor, van a escribir veo y van a escribir todo lo que ven en el tablero. Están escribiendo todo lo que ven, llamado de atención a VE,

Niños: profe, ¿qué escribimos?

Profesora: todo lo que ven, debajo de veo van a escribir todo lo que ven,

Niños: Bogotá con b.

Niños: con b, de burro.

Profesora: con ninguna b de burro, esta se llama b y esta v, se llama así, porque tiene forma de u.

Niños: entonces la escribo con b

Profesora: ella ya pregunto con que se escribía, la escribes con b,

Niños: Monserrate, con cual se escribe

Profesora:

Niños: profe, ¿este es Monserrate o cuál?

Profesora: no sé,.... Estamos en etapa de todo lo que vemos, de escribir todo lo que vemos.

Niños: ruido, favores entre ellos,

Profesora: NL estamos viendo y escribiendo, no más, ¿cuál es el problema con KM todavía?

Profesora: listo, yo creo que ya, niños: no, profesora: un minuto más. Aclara sobre cómo usar la hoja vertical - horizontal

Profesora: ya vimos y escribimos sobre estas imágenes, ahora, ¿qué pienso cuando las veo? Y escriba eso que piensa. ¿Listo?

Con lo que ve, ¿qué es lo que está pensando?

Pasa un momento, hay un informe sobre las gallinas.

Profesora: bueno, la vez pasada les dije, que cuando uno se pregunta, utiliza una serie de palabras, las traje para cuando estemos haciendo preguntas, cuando uno está haciendo preguntas, puede utilizar estas palabras (están pegadas en el tablero)

Niños: comentarios entre ellos.

Profesora: como mínimo cada uno no vamos hacer una pregunta.

DA: ya vamos a salir a descanso, KM, no falta mucho.

Niños: comentarios entre ellos.

Profesora: todos nos vamos hacer por lo menos una pregunta.

Niños: ya se.... Otro: quejas, otro: Qué tengo que hacer.  
Profesora: con lo ves, hacer una pregunta  
Pero GC escribiendo.  
Espacio para que los niños escriban, se dan comentarios entre ellos.  
Profesora: yo siempre les he dicho cuando hacemos esta actividad, que no es que me pregunten, de qué color son los calzoncillos de Superman,  
Niños: risas  
Profesora: no es que pregunten de qué color son las notas negras de Superman, he de Batman,  
JL: negras.  
Profesora: nos estamos haciendo preguntas en relación a lo que estamos viendo, no por allá, de qué color son las estrellas doradas de la mujer Maravilla,  
Niños: risas, doradas.  
Profesora: para hacer preguntas, recuerden que utilizamos palabras como: qué, por qué, cómo, cuándo, para qué, cuál, las podemos utilizar, porque alguien la vez pasada me decía ¿cómo hacemos una pregunta?  
Niños: comentarios entre ellos.  
Profesora: bueno se va acabar el tiempo.  
Niños: 5, 4, 3...  
Profesora: levanten la mano los que les falta la pregunta, vamos a dar dos minuticos más.  
Niños: espere, espere.  
Profesora: muy bien, otra cosita cuando hacemos preguntas, recordemos que van con el signo de pregunta, (lo escribo en el tablero.)  
Niños: profe, así.  
Comentarios fuera de la actividad.  
Muestran lo que han hecho.  
Profesora: bueno, tiempo, un representante de esta fila, que nos diga una de las cosas que ve,  
KM: veo un escudo  
Profesora: veo un escudo, de esta fila... MR, MR cuéntanos una de las cosas que ves  
ST: un escudo,  
Profesora: sin repetir, nadie de esta fila, ¿me puede decir lo que ven?  
Niños: una bandera  
Profesora: una bandera, bien,  
Niños: quejas por decirle nombre de niña a un compañero.  
Profesora: ¿quién te está diciendo así?  
De esta fila un representante, ¿que ven?  
Niños: águila  
Profesora: bueno, ven águilas  
Niños: profe yo.  
Profesora: ¿quién dijo yo?, ¿LP que ves?  
LP: una iglesia  
Profesora: ves una iglesia  
Niños: veo una bandera (ruido)  
Profesora: quiero aclarar una cosa, hay que escuchar al compañero para no repetir, hay que leer para no decir lo que han dicho otros. JT ¿tú qué ves?  
JT: silencio, en tomo bajo, un mono  
Profesora: ¿un mono?, niños risas, ¿dónde vio un mono?, bueno JT vio un mono.

Alguien más que me cuente ¿qué vio?

Interrupción

Profesora: bueno, que más vemos: un escudo, una bandera, un águila, una iglesia, un mono, que más vemos DB, MR

MR: veo un ave.

Profesora: un ave, qué más vemos, FL.

FL: veo unos árboles

Profesora: un que, un que, vemos árboles, si- GC

GC: torre eléctrica,

Profesora: muy bien, torre eléctrica, voy a escribir por acá. Listo, NL

NL: veo un señor.

Profesora: veo ¿un señor?

KM: ¿señor o señora?

Niños: una estatua

Profesora: ¿es un señor o una estatua?

Niños: una estatua

Profesora: a, una muy bien, es una estatua,

Los invito, a que echemos una última miradita, y miren, y vean lo que me han dicho que hemos visto. ¿Estará todo lo que vemos o faltara algo?, entonces vamos a mirar si es cierto: un escudo, una bandera, un ave, un águila, si es un águila efectivamente; una iglesia, en la etapa de preguntas; hay árboles, yo no veo el mono (risas), es lo único que me ha causado curiosidad, yo no he visto el mono y aquí, hay torres eléctricas, muy bien, ahora vamos a pasar al pienso

GC: el mono

Profesora: yo no lo he visto, no sé, si esta en los árboles.

Que piensas, ¿qué piensa KM?

KM: pienso que el escudo es de Colombia.

Profesora: piensa que el escudo es de Colombia. ¿Qué piensas tú?

Niños: veo unos postes

Profesora: ok, veo unos postes, voy a anotar acá. FL

ST: pienso, que....

FL: pienso que el escudo es del colegio.

Profesora: piensa que el escudo es del colegio, bien.

GC: pienso que es una estatua

Profesora: piensa que es una estatua,

GC: la estatua de la libertad,

Profesora: cuál es la fila más ordenada.

Niños: nosotros

Profesora: no todos son de la tres. Hay tres personas que me dijeron lo que pensaban, llamado de atención, nos dijeron que pensaban que era el escudo era de Colombia, otra que era el escudo del colegio, otro dijo, pienso que es una estatua, y alguien más me dijo que era la estatua de la libertad o que era de la virgen María.

Niños: la virgen María

Profesora: yo solamente estoy escribiendo lo que ellos pensaban.

Necesito que nos cuenten que se han preguntado, cuéntenme,

Niños: ¿me pregunto cómo son los escudos?

Profesora: que se pregunta cómo son los escudos. Listo AR  
AR: me pregunto de que es la bandera.  
Profesora: me pregunto de que es la bandera o de donde es la bandera, ¿será mejor?, ¿de dónde cierto? GC  
GC: de qué país es el escudo  
Profesora: de que país es el escudo,  
Niños: profe yo....  
Profesora: yo, yo, JL  
JL: me pregunto que nos puso la profe, en el tablero  
Profesora: me pregunto que nos puso la profe en el tablero  
Niños: risas  
Profesora: YD, que se pregunta  
YD: cuál será ese sitio  
Profesora: ¿cuál será, ese qué?  
YU: ese sitio  
Profesora: muy bien, CF que se pregunta  
CF: que es eso  
Profesora: también podemos decir que es eso, ¿cuál es ese lugar, si? Muy bien, LP  
LP: ¿me pregunto por qué hay banderas?  
Profesora: me pregunto por qué hay banderas, listo, ¿alguien tiene una pregunta diferente?  
ST: ¿qué es ese escudo?  
Profesora: mira que aquí ya, ¿qué es ese escudo?  
Niños: se copió.  
Profesora: no, no se copió, mira que es otra pregunta, GC  
GC: de que país es ese lugar  
Profesora: ¿de qué país es ese lugar?, listo, chicos muy buenas preguntas y el tema yo lo traje porque estos días hemos visto...  
GC: Bogotá  
Niños: Colombia, Bogotá-  
Profesora: entonces traje esto, porque son, la bandera es de Bogotá,  
Niños: es de Bogotá  
Profesora: tenemos una pregunta que por aquí decía de donde es la bandera de Bogotá, ¿el escudo de donde es?  
Niños: de Bogotá,  
Profesora: si señora, de Bogotá, por ahí decía de que país es ese escudo, no es de un país, es de una ciudad, y es de Bogotá, y había una pregunta ¿cuál es ese sitio?, y la otra pregunta de qué país es ese lugar, alguien que yo mire que dijo que es Monserrate, pero no,  
NL: pero no, es Guadalupe.  
Profesora: punto extra para NL, les voy a contar porque, yo les había traído esta imagen, y dice Bogotá lo tiene todo en cultura recreación y deporte. Esta imagen me gusta porque tiene los colores de la bandera de Bogotá, amarillo y rojo, llamado de atención. Entonces les estaba diciendo que este grafico nos habla de los cerros que tiene Bogotá, Bogotá tiene cerros y hay dos lugares en esos cerros muy importantes, uno es Monserrate.  
Niños: y el otro Guadalupe.

Profesora: y aquí, el otro Guadalupe, y como decía mi amigo, podía ser la estatua de la libertad o de la virgen María, no es de la libertad, ni de la virgen, es de Guadalupe, una santa, son los cerros que quedan en Bogotá, alguien ha ido a Monserrate?

Niños: yo (levantan la mano)

Profesora. ¿Quiénes a Guadalupe?

Niños: yo (levantan la mano) pocos.

Profesora: yo no conozco tampoco Guadalupe, ¿cómo sabes que era Guadalupe?

NL: es que mi mamá ha ido y tomo fotos, y me mostro fotos.

Profesora: ummm, ok, que buena relación,

NL: y en el jardín me estaban enseñando de eso.

Profesora: ok. Súper bien,

En el escudo de Colombia encontramos el cóndor, es el que vemos aquí, es el ave que está en la parte de arriba de nuestro escudo, pero en este escudo está dentro, ¿KM que animal es este?

KM: un águila

Profesora: en el de Bogotá es un águila y en el de Colombia un...

Niños: cóndor,

Interrupción

Y por el lado, ¿De dónde es la bandera?

Niños: de Bogotá

---

### ***Observaciones***

Están sentados en filas y de manera individual, escriben todo lo que ven en el tablero. Cuando camino por entre las filas, hay algunas preguntas, de si está bien, de que si así,

En cada momento de la rutina doy el tiempo para escribir.

Las palabras preguntas se pegan en el tablero para orientar el me pregunto.

Importante hacer la aclaración de hacer preguntas obvias, o de las que conocemos la respuesta.

Salen unas preguntas muy interesantes y fue el abre bocas perfecto para el tema de Bogotá.

**Antes pensaba, ahora pienso**

**Rutina:** Solía pensar, ahora pienso

**Fecha:** 15 septiembre de 2015

---

---

**Objetivo:** Que los niños reconozcan sus propios avances y evoluciones de pensamiento, que le permiten comprender y ampliar su visión frente a un tema.

---

**Descripción de la rutina** En esta rutina, los niños deben hacer un recorrido de su experiencia en cada una de las actividades trabajadas e identifican qué avances o cosas nuevas descubren en cada tarea ejecutada.

**Desarrollo de la rutina:**

La docente les recordó cómo era la dinámica de la rutina y de igual manera recordaron los acuerdos de trabajo y la importancia de cumplirlos para el buen desarrollo de la actividad.

La docente tenía dispuesta la organización del aula por mesas de trabajo de cuatro personas, a cada mesa les entrego la guía que tenía tres espacios, ellas les pidió que en el primer espacio iban a dibujar el comienzo de un cuento que ellos mismos inventarían y les dio 10 minutos para esta tarea; pasado este tiempo les pidió que en el segundo espacio se inventaran la parte difícil, el nudo o la parte donde hay un problema, pero dándole continuidad a lo que venían dibujando y que la representaran con la imagen, los niños volvieron a tener 10 minutos más.

Los niños constantemente se levantaban de su puesto para mostrar sus avances y compartían con los compañeros lo que dibujaban. Así que un tercer momento fue para que compartieran con sus compañeros lo que iban construyendo de sus historias. Se escuchaba que estaban muy contentos contando lo que hacían, se notaban muy entusiasmados y todos hablaron al interior de sus grupos.

La docente les pidió que prestaran un poco de su atención y ella les preguntó, ¿qué piensan de las historias que han construido hasta ahora? Y les dio la palabra a varios de los niños:

Que es muy bonito porque hay cuentos chéveres

Que las historias no están completas

Que todavía falta terminar

Que todos estamos trabajando muy juiciosos pero hay otros niños que molestan

Que los cuentos tienen muchos personajes

Que cuando se colorea es mejor

Al terminar las intervenciones les sugirió terminar el ejercicio y que compartieran con sus compañeros el cuento que habían inventado.

Nuevamente les pregunto, qué piensan ahora de sus cuentos y de los cuentos que escucharon. Fue posible escuchar intervenciones como:

Los cuentos estaban bonitos

Unos niños dibujaron muy bien

Fue más chévere trabajar así porque nos ayudamos

Nuevamente la docente les dijo a los niños que por favor le contaran que pensaron de haber contado el cuento cuando estaba incompleto y después cuando ya lo habían terminado.

L.R: manifestó que pensaban que era mejor contar una historia cuando ya estaba completa y no por pedazos porque de pronto los otros niños se copian de sus ideas.

D.P: Que pensaban que era bonito trabajar en grupo pero que con esos ejercicios es

---

mejor trabajar solo para que no se le copiaran

F.M: Pienso que los cuentos son bonitos y ahora sé que son mejores si estoy con mis amigos

---

**Observaciones:**

Los niños que pocas veces hablan, están solicitando la palabra y aunque sus intervenciones son cortas, ya no repiten ideas de sus compañeros.

Fue necesario solicitarles a los niños que elevaran un poco el volumen de su voz, ya que era muy difícil escuchar lo que pronunciaban.

La organización por grupos de trabajo les permite interactuar y dialogar para que entre todos construyan nuevas ideas.

Los comentarios son sencillos he intentan seguir la dinámica, sin embargo les cuesta elaborar ideas más profundas, pues se remiten a lo inmediato.

## RUTINA 14

Pensaba ahora pienso

Las codornices

Fecha: 18/06 /2015

---

### **OBJETIVO**

Que los niños observen, piensen y se pregunten sobre momentos de crecimiento y evolución de especies como las lombrices, gallinas y acerca del funcionamiento del invernadero.

---

### **DESCRIPCION**

Esta rutina se apoyará en el trabajo que se realiza en los espacios de la granja. Con relación al lombricultivo, se les indaga sobre cómo crecen y de que se alimentan las lombrices. Frente al cuidado de las plantas se les cuestionara sobre qué factores influyen en su crecimiento y cuales las pueden dañar.

Estas narraciones estarán apoyadas con ilustraciones.

---

PROFESORA: Yo les voy a mostrar algo que yo sé, vamos a mirar que es

NIÑOS: ¿Qué es?

PROFESORA: No se vamos a mirar que es, silencio, ¿Qué son? ¿Para ti que son?, ¿Yo que dije LL?

NIÑOS: Patos

PROFESORA: Para ella, patos CF

CF: Codornices

PROFESORA: Codornices ¿Y estas qué son?

NIÑOS: Codornices, pajaritos

PROFESORA: Pajaritos y codornices, ¿Estos qué son?

NIÑOS: Pollitos y codornices

PROFESORA: Bueno, resulta que los que dijeron que eran codornices si, si son codornices, levanten la mano ¿Quiénes dijeron codornices? ¿Cuándo estaban en la transición?

NIÑOS. Murmullo, levantan las manos

PROFESORA: Entonces mira estas son las codornices, efectivamente se parecen a las jaulas del colegio

NIÑOS: Si

PROFESORA: Y estos no son pollitos son codornices, pero las codornices son más pequeñas o hay codornices medianas. Cuando nosotros criamos estas también, papi no tanto colbón

NIÑOS: Silencio

PROFESORA: Estas ella dijo que eran pajaritos y ella también dijo que eran pajaritos ¿Y esas que son?

NIÑOS: Codornices

PROFESORA: ¿Y estas también son codornices?

NIÑOS: Si pero más grandecitas

PROFESORA: Si pero un poquito más grandes, entonces tenemos como tres tipos de codornices pequeñas, medianitas y más bien grandecitas cierto, todas son codornices. Listo y cuando uno cría codornices ¿Qué es lo que uno vende de las codornices?

NIÑOS: Huevos

PROFESORA: Los huevos, muy bien LL que levanto la mano

NIÑOS: los niños hablan y no se entiende

PROFESORA: Y uno, nos sentamos, mira que hoy somos más poquitos hoy ¿Por qué no te puedes sentar?, ¿Señora que vas a decir IW?



IW: IW habla y no se entiende  
 PROFESORA: Son más pequeñas de lo normal cierto  
 NIÑOS: Si  
 PROFESORA: ¿Si C los huevos de gallina son iguales a la de una codorniz?  
 CF: No  
 PROFESORA: ¿Cuál es más grande?  
 NIÑOS: El de la gallina  
 PROFESORA: ¿El de gallina?, ¿CF como es un huevo de codorniz?, ¿Cómo es por fuera?  
 NIÑOS: Muy pequeño y con manchitas  
 PROFESORA: Pequeño con manchitas, ¿Y el de la gallina?  
 NIÑOS: Mas grande  
 PROFESORA: ¿No tiene manchitas?  
 NIÑOS: los niños hablan y no se entiende  
 PROFESORA: No es momento de contarnos  
 NIÑOS: A  
 PROFESORA: ¿Qué ibas a decir A?  
 NIÑOS: Que son amarillitos  
 PROFESORA: Señor  
 NIÑOS: Son cafecitas  
 PROFESORA: ¿El de quién? , ¿El de la gallina o el de la codorniz?  
 NIÑOS: El de la codorniz  
 PROFESORA: El de la codorniz bueno, ¿Han visto un huevo de una codorniz abierto?  
 NIÑOS: Si  
 PROFESORA: ¿Si cómo es?  
 NIÑOS: Amarillo  
 PROFESORA: Amarillo  
 NIÑOS: Como el de un pajarito  
 PROFESORA: A ¿Han visto un huevo de gallina abierto?  
 NIÑOS: No, si, si, si, si, si  
 PROFESORA: ¿Si y cómo es?  
 NIÑOS: Es amarillo  
 PROFESORA: ¿Y son diferentes o iguales?  
 NIÑOS: Diferentes, iguales  
 PROFESORA: ¿Diferentes?  
 NIÑOS: Iguales, iguales  
 PROFESORA: Yo he visto un hubo de codorniz abierto y son iguales, son iguales en colores cierto es como amarillo y transparente que es la clara pero la diferencia es que son más grandes  
 PROFESORA: Señor que está levantando la mano ¿Qué nos quiere decir, que va a contarnos?  
 NIÑOS: Se me olvido  
 PROFESORA: A se le olvido, ¿Qué quieres decirnos LL?  
 LL: Il habla y no se entiende  
 PROFESORA: ¿Cómo?  
 LL: Il habla y no se entiende  
 PROFESORA: ¿Qué? Se pueden tapar y alzar ¿O qué? estamos hablando de los huevos. ¿Uno como prepara los huevos de codorniz? Quien sepa levante la mano  
 NIÑOS: Con agua caliente

PROFESORA: ¿Con agua caliente, y eso como se hace? ¿Tú cocinas el huevo de codorniz?  
 NIÑOS: Uno hace jugo con eso  
 PROFESORA: ¿SÍ?  
 NIÑOS: Ja,ja,aja,aja,ja,ja  
 PROFESORA: Tú hiciste jugo ¿Y qué le echaste al huevo?  
 NIÑOS: No sé, ja,ja,ja,ja,ja,ja  
 PROFESORA: Pero si tú me dijiste que tu hacías huevo de codorniz  
 NIÑOS: Yo lo puedo hacer  
 PROFESORA: JD, Pere, entonces el huevo de codorniz con agua los pongo a hervir  
 JD: No y si  
 PROFESORA: ¿No?  
 JD: Uno los tiene que fritar  
 PROFESORA: ¿El de codorniz lo puedo fritar también?  
 NIÑOS: Si y se pueden comer  
 PROFESORA: ¿Le da asco?  
 NIÑOS: SI, me lo comí frito y  
 PROFESORA: ¿Y no te gusto? ¿Y estaba duro?  
 NIÑOS: No  
 PROFESORA: ¿Cómo blandito?  
 NIÑOS: Y se puede comer crudo  
 PROFESORA: ¿Enserio se puede comer crudo? Eso sí daría asco ¿Uno cómo puede cocinar un huevo de gallina L?  
 L: Fritos  
 PROFESORA: Fritarlos es una manera  
 NIÑOS: Con agua caliente  
 PROFESORA: Bueno si para un huevo tibio o un huevo duro ¿Y qué otra manera hay?  
 NIÑOS: Frito  
 PROFESORA: Huevo frito ¿Y qué otra?, huevos batidos o huevos pericos con cebolla y tomate muy bien, ¿Las codornices de que nacerán?  
 NIÑOS: De las otras codornices, de los huevos  
 PROFESORA: De huevos, como se llama la mama de la codorniz pequeña  
 NIÑOS: Puedo ir al baño  
 PROFESORA: Valla a ver, y los que criaron codornices ¿Qué comen ellas? ¿Cuándo ustedes las cuidaban que les daban de comer?  
 NIÑOS: Agua y maíz. Era Mate yo y tú y creo que LL no JD no porque yo gane y la profe y SC  
 PROFESORA: Gracias LL  
 NIÑOS: los niños hablan y no se entiende  
 PROFESORA: Bueno ya dijeron a quien más le van a dar  
 NIÑOS: murmullo, No nosotros no le damos de comer solo agua cierto  
 PROFESORA: ¿Usted sabe que se le debe dar de comer a la codorniz LL?  
 LL: Maíz, a no una cosita que es toda cafecita que es como chiquita y larga  
 PROFESORA: Quiere decir que lo que aprendimos hay que  
 NIÑOS: Aprendimos de las gallinas  
 PROFESORA: ¿De las gallinas?  
 NIÑOS: Ya se de las codornices  
 PROFESORA: A de las codornices, pero primero LL se va a sentar

NIÑOS: Y la mama se llama Lupita porque la profe Gloria le dice Lupita a la mama de la codorniz

PROFESORA: AAA

NIÑOS: murmullo

PROFESORA: A ok, te sientas

PROFESORA: LL tiene razón a las codornices no se les hecha maíz entonces LL y IW tenían razón

NIÑOS: Si

PROFESORA: Porque a la codornices no se les hecha maíz sino un poquito de purina

NIÑOS: Si profe

PROFESORA: Que se llama codornicina ¿cómo se llama?

NIÑOS: Codornicina

PROFESORA: Y como dice LL no es café sino como beis y es como una harinita

NIÑOS. Murmullo.

PROFESORA: Bueno les va a quedar una pequeña tareíta

NIÑOS: Hay que chévere mañana salimos a vacaciones

PROFESORA: Si, van hacer la tarea en el cuaderno de ubicación si me permites te digo la tarea como hoy hablamos de codornices y de huevos de codorniz entonces aprendimos que las codornices nacen de los huevos de otras codornices como dice CF de codornices grandes o de codornices cierto

NIÑOS: Si

PROFESORA: Y cuando uno vende codornices ¿que vende?

NIÑOS: Huevos

---

#### OBSERVACIONES

Se felicita a LL por levantar la mano, generalmente lanza su opinión.

Como son más pocos su participación es más activa.

Piden la palabra

JD en ocasiones grita al hacer su comentario.