

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

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR. UN
AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOCIO AFECTIVO QUE FACILITA LA ADQUISICIÓN Y
DOMINIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

NANCY LILIANA CARDONA GARCÍA

Chía, Cundinamarca

JUNIO 2016

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR. UN
AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOCIO AFECTIVO QUE FACILITA LA ADQUISICIÓN Y
DOMINIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

NANCY LILIANA CARDONA GARCÍA

CAROLINA CUBILLOS

Asesora

Chía, Cundinamarca

JUNIO 2016

AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos de este trabajo son para Dios quien en su infinita bondad colocó a mi lado durante este proceso de aprendizaje entidades y personas maravillosas para quienes guardaré infinita gratitud. El programa de Formación Avanzada de la SED, por la oportunidad; La Universidad de la Sabana, por haber creído en mí, durante la convocatoria; a las jurados Gloria Bernal y Silvia Rodríguez, por sus invaluable y acertados aportes; a la Doctora Rosa Julia Guzmán, quien sin saberlo y por medio de sus escritos se convirtió en inspiración para este trabajo; a mis docentes de la maestría por los conocimientos brindados; a mis compañeros por el cariño y el compartir durante estos dos años. Y mi gratitud especial para la asesora Carolina Cubillos, ejemplo de organización, responsabilidad, comunicación asertiva, perseverancia y amor por su trabajo y su profesión. Para mi Colegio Agustín Fernández, bajo la dirección del Señor Rector Eduardo Ramírez y la Coordinadora de Primaria Beatriz Coca, quienes creyeron en esta propuesta y fueron un apoyo incondicional; a mis niños y a sus familias, quienes con su ternura, amor, alegría, responsabilidad, compromiso y actitud, hicieron posible la consecución de los resultados; para mi esposo y mis hijos por su paciencia, amor y apoyo en mi superación personal y académica.

RESUMEN

Este trabajo de investigación muestra la incidencia de un Ambiente de Aprendizaje Socio afectivo en el cual se implementa un programa de aprendizaje conformado por grupos de 20 días de actividades (veintenas), en la adquisición y dominio de la lectura y la escritura en niños del grado primero del Colegio Distrital Agustín Fernández, al cual se le denominó “Soy Feliz: La lectura y la escritura un arte hecho con amor”. Mediante la implementación de ocho veintenas, en las cuales se trabajó transversalmente la lectura, la escritura y la socio afectividad, atendiendo a las necesidades individuales de cada uno de los niños, se pudo analizar cómo ésta última actúa como potenciador del aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual manera cómo al trabajar la lectura y la escritura en el aula se puede desarrollar simultáneamente la Dimensión Socio afectiva en los niños, potenciando habilidades para la sana convivencia y un aprendizaje en climas escolares cálidos mediados por el afecto, donde el goce y el disfrute del aprendizaje lleve a la escuela a uno de sus principales objetivos “educar niños felices”. La investigación fue de tipo cualitativo, atendiendo a un enfoque descriptivo, desde la investigación acción educativa.

Palabras Claves: Lectura, Escritura, Socio afectividad, Ambientes de Aprendizaje, niños felices.

Abstract

This research shows the incidence of a Socioaffective Learning Environment in which a learning environment consisting of groups of 20 days of activities (veintenas) in the acquisition and mastery of reading and writing in children on the first grade of the “Agustín Fernández” official school is implemented, which was called "Soy Feliz: reading and writing an art made with love." By implementing eight “veintenas” in which reading transversely worked, writing and socioaffective, in accordance with the individual needs of each child, could analyze how the latter acts as enhancer of learning reading and writing. Similarly how to work reading and writing in the classroom can develop simultaneously the socio-affective dimension in children, enhancing skills for healthy living and learning in school warm climates mediated affection, where the pleasure and enjoyment

of learning allows the school to reach one of its main objectives "to educate children happy." The research was qualitative, based on a descriptive approach from educational action research.

Keywords: Reading, Writing, socioaffective, Learning Environments, happy children.

Tabla de Contenido	
RESUMEN	4
Lista de Ilustraciones	8
Lista de Tablas	9
Lista de Imágenes	9
Lista de Anexos.....	11
Introducción	12
1. Capítulo 1. Planteamiento del problema	14
1.1. Antecedentes del problema de investigación	14
1.2. Justificación	17
1.3. Pregunta de investigación	18
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo General	18
1.4.2. Objetivos Específicos.....	19
2. Capítulo 2. Marco Teórico	20
2.1. Estado del arte.....	20
2.2. Marco Conceptual.....	27
2.2.1. Ambientes de Aprendizaje: Una mirada desde el desarrollo	27
2.2.3. La lectura: un proceso cognitivo, social y afectivo.....	35
2.2.4. La escritura: ¿Para qué?, ¿Cómo? y ¿Por qué?.....	37
2.2.5. Relación entre la lectura y la escritura	40
2.2.6. La socio afectividad: un ambiente de aprendizaje	44
2.2.7. El afecto: potenciador del aprendizaje	47
2.2.8. Aprendizaje de la lectura y la escritura: un ambiente de aprendizaje hecho con amor.....	51
2.2.8.1. Relación entre lectura y socio afectividad	53
2.2.8.2. Relación entre escritura y socio afectividad.....	53
3. Capítulo 3. Marco Metodológico	54
3.1. Diseño Metodológico.....	54
3.2. Categorías de análisis.....	55
3.2.1. Categoría: Lectura.....	57
3.2.2. Categoría: Escritura.....	57
3.2.3. Categoría: Socio afectividad	59
3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	60

3.3.1.	Observación participación.....	60
3.3.2.	Diario de campo.....	61
3.3.3.	Prueba diagnóstica en lecto escritura para el grado primero “PRUEBÍN”	62
3.3.4.	Rejilla de valoración desarrollo socio afectivo	66
3.4.	Plan de acción	69
3.4.1.	Valoración inicial y hallazgos.....	69
	Resultados prueba diagnóstica en lecto escritura, “Pruebín”, grado primero	71
3.4.2.	Análisis categoría de lectura	72
3.4.3.	Análisis resultados categoría de escritura	75
3.4.4.	Análisis categoría socio afectivo.....	80
3.5.	Estrategia de intervención.....	89
4.	Capítulo 4. Resultados y análisis de la investigación.....	96
4.1.	Análisis y resultados durante la intervención, a la luz de la triangulación de las veintenas 1, 2, 3 y 4.	96
4.1.1.	Resultados prueba “Pruebín”, aplicada durante la intervención	96
4.1.2.	Análisis categoría escritura durante la intervención	104
4.1.2.2.	Análisis subcategoría principio lingüístico	108
4.1.2.3.	Análisis subcategoría principio relacional	111
4.1.3.	Análisis Categoría Socio Afectividad durante la intervención	114
4.1.3.1.	Análisis subcategoría intrapersonal.....	115
4.1.3.2.	Análisis subcategoría interpersonal.....	118
4.1.3.3.	Análisis subcategoría comunicación asertiva.....	121
4.1.3.4.	Análisis subcategoría solución de problemas	124
4.2.	Análisis y resultados después de la intervención	127
4.2.1.	Análisis Categoría Lectura al finalizar la intervención.....	128
4.2.1.1.	Análisis subcategoría decodificación.....	128
4.2.1.2.	Análisis subcategoría comprensión.....	131
4.2.2.	Análisis categoría escritura al finalizar la intervención	136
4.2.2.1.	Análisis subcategoría principio funcional.....	136
4.2.2.2.	Análisis subcategoría principio lingüístico	139
4.2.2.3.	Análisis subcategoría principio relacional	144
4.2.3.	Análisis categoría socio afectiva al finalizar la intervención.....	150
4.2.3.1.	Análisis subcategoría intrapersonal.....	151

4.2.3.2.	Análisis subcategoría interpersonal.....	156
4.2.3.3.	Análisis subcategoría comunicación asertiva.....	160
4.2.3.4.	Análisis subcategoría solución de problemas	163
5.	Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones.....	167
6.	Capítulo 7. Reflexiones pedagógicas y proyección	172
6.1.	Reflexiones pedagógicas.....	172
6.2.	PROYECCIÓN	174
	Referentes Bibliográficos.....	176
	ANEXOS.....	181

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1.	Resultados Prueba Diagnóstica en Lectura.....	72
Ilustración 2.	Resultados Prueba Diagnóstica en Escritura.	76
Ilustración 3.	Resultados en lectura, prueba "Pruebín", durante la intervención.....	98
Ilustración 4.	Resultados en escritura, prueba Pruebín, durante la intervención.	104
Ilustración 5.	Resultados desarrollo socio afectivo durante la intervención.....	115
Ilustración 6.	Resultados finales prueba Pruebín. Categoría de Lectura.	128
Ilustración 7.	Resultados prueba Pruebín, Categoría escritura, al finalizar la intervención.	136

Lista de Tablas

Tabla 1. Características de los ciclos de acuerdo con las etapas de desarrollo. (SED, 2008, pág. 18).	33
Tabla 2. Características del Desarrollo Cognitivo y Socio afectivo de los niños del Ciclo I.34	
Tabla 3. Categorías de Análisis y Subcategorías.	57
Tabla 4. Rejilla prueba diagnóstica en lectura y escritura "Pruebín".	63
Tabla 5. Matriz de valoración rejilla Prueba Pruebín.	65
Tabla 6. Rejilla de valoración desarrollo socio – afectivo.	66
Tabla 7. Matriz de Valoración Desarrollo Socio - Afectivo	68
Tabla 8. Rejilla de resultados Prueba Diagnóstica en lectura y escritura "Pruebín".	71
Tabla 9. Resultados rejilla de valoración Desarrollo Socio afectivo.	82
Tabla 10. Resultados caracterización desarrollo socio afectivo.	82
Tabla 11. Momentos de los Ambientes de Aprendizaje. Adecuación en las veintenas.	91
Tabla 12. Formato de Veintenas.	95
Tabla 13. Rejilla de resultados prueba "Pruebín", aplicada durante la intervención	97
Tabla 14. Resultados finales prueba "Pruebín" en lectura y escritura.	127
Tabla 15. Resultados Desarrollo socio afectivo al finalizar la intervención.	150
Tabla 16. Resultados en el desarrollo socio afectivo, al finalizar la intervención.	151

Lista de Imágenes

Imagen 1. Valoración superior en conocimientos previos para la decodificación.	73
Imagen 2. Valoración media. Conocimientos previos en decodificación.	73
Imagen 3. Valoración baja. Conocimientos previos en decodificación.	73
Imagen 4. Valoración vacía nivel superior. Comprensión.	74
Imagen 5. Valoración Media. Comprensión.	75
Imagen 6. Valoración Baja. Comprensión.	75
Imagen 7. Valoración Superior. Principio Funcional.	77
Imagen 8. Valoración Media. Principio Funcional.	77
Imagen 9. Valoración Baja. Principio Funcional.	78
Imagen 10. Subcategoría principio funcional.	79
Imagen 11. Nivel Superior. Subcategoría intrapersonal	83
Imagen 12. Nivel Medio. Subcategoría Intrapersonal.	84
Imagen 13. Nivel Bajo. Subcategoría intrapersonal	84
Imagen 14. Subcategoría Interpersonal.	85
Imagen 15. Subcategoría de comunicación asertiva.	86
Imagen 16. Subcategoría Solución de problemas.	87
Imagen 17. Nivel Superior. Subcategoría de decodificación.	98

Imagen 18. Nivel Medio. Subcategoría decodificación. Durante la intervención.	99
Imagen 19. Nivel Bajo. Subcategoría decodificación. Durante la intervención.	99
Imagen 20. Reconocimiento de vocales.	100
Imagen 21. Decodificación letras vistas.	101
Imagen 22. Nivel Superior. Subcategoría Comprensión. Durante la Intervención.	101
Imagen 23. Nivel Medio. Subcategoría de comprensión. Durante la intervención.	102
Imagen 24. Nivel Bajo. Subcategoría comprensión. Durante la intervención.	103
Imagen 25. Cuento inventado por los niños.	104
Imagen 26. Nivel superior. Subcategoría principio funcional. Durante la intervención. ...	105
Imagen 27. Nivel Medio. Subcategoría principio funcional. Durante la intervención.	105
Imagen 28. Nivel Bajo. Subcategoría principio funcional. Durante la intervención.	106
Imagen 29. Letreros para controlar la conducta de otros.	107
Imagen 30. Historias elaboradas por los niños a partir de oraciones.	108
Imagen 31. Nivel Superior. Subcategoría principio lingüístico. Durante la intervención. .	108
Imagen 32. Nivel Medio. Subcategoría principio lingüístico. Durante la intervención.	109
Imagen 33. Nivel Bajo. Subcategoría principio lingüístico. Durante la intervención.	109
Imagen 34. Nivel Superior. Subcategoría principio relacional. Durante la intervención. ..	111
Imagen 35. Nivel Medio. Subcategoría principio relacional. Durante la intervención.	112
Imagen 36. Nivel Bajo. Subcategoría principio relacional. Durante la intervención.	112
Imagen 37. Niños compartiendo algunos juegos.	116
Imagen 38. Relaciones interpersonales.	119
Imagen 39. Niños entablando comunicación asertiva.	124
Imagen 40. Solución de conflictos.	126
Imagen 41. Nivel superior, subcategoría decodificación al finalizar la intervención.	129
Imagen 42. Nivel Superior. Subcategoría Comprensión al finalizar la intervención.	131
Imagen 43. Nivel Medio. Subcategoría Comprensión al finalizar la intervención.	132
Imagen 44. Nivel Bajo. Subcategoría Comprensión al finalizar la intervención.	133
Imagen 45. Respuestas de los niños frente a la pregunta "Para ti ¿Qué es leer?	135
Imagen 46. Ceremonia "Ya sé leer"	135
Imagen 47. Nivel superior. Subcategoría principio funcional al finalizar la intervención. .	137
Imagen 48. Nivel Medio. Subcategoría principio funcional al finalizar la intervención.	137
Imagen 49. Trabajos marcados con el nombre.	138
Imagen 50. Tarjetas hechas por los niños.	138
Imagen 51. Palabras de los niños dedicadas en la Ceremonia "Ya sé leer".	139
Imagen 52. Nivel superior. Subcategoría principio lingüístico al finalizar la intervención. .	140
Imagen 53. Nivel Medio. Subcategoría principio lingüístico al finalizar la intervención. .	140
Imagen 54. Nivel Bajo. Subcategoría principio Lingüístico, al finalizar la intervención. ..	141
Imagen 55. Clubes de lectura.	142
Imagen 56. Procesos de lectura y escritura en niños de inclusión.	143
Imagen 57. Procesos de la escritura en los niños.	143
Imagen 58. Nivel superior. Subcategoría principio funcional al finalizar la intervención. .	145
Imagen 59. Nivel Medio. Subcategoría principio relacional, al finalizar la intervención. .	146
Imagen 60. Nivel Bajo. Subcategoría principio relacional, al finalizar la intervención.	146

Imagen 61. Fotos de las diferentes actividades.....	148
Imagen 62. Tiempo según Piaget.....	149
Imagen 63. Revisión y autocorrección de los escritos.....	149
Imagen 64. Pancartas expuestas a nivel institucional, en la Jornada del Buen Trato	152
Imagen 65. Regulación emocional, autoestima y motivación.	154
Imagen 66. Habilidades de escucha.	155
<i>Imagen 67. Eje Intrapersonal. Exposición del Proyecto.</i>	156
Imagen 68. Escritos de los niños elaborados para el calendario.....	156
Imagen 69. Chocolecturas.....	158
Imagen 70. Fotos niños compartiendo.....	160
Imagen 71. Fotos de los niños y sus familias.....	162
Imagen 72. Niñas consolando a un compañero ante un problema en su casa.	165
<i>Imagen 73. Evidencia incentivo.</i>	173
Imagen 74. Calendario 2016.	175

Lista de Anexos

<i>Anexo A. Formato y ejemplo Diario de Campo</i>	62
<i>Anexo B. Prueba Diagnóstica en lectura y escritura "Pruebín"</i>	63
<i>Anexo C. Validación de instrumentos</i>	64
<i>Anexo D. Planeador de Veintenas de la N° 1 a la N° 8</i>	95

Introducción

“La verdadera naturaleza del afecto consiste en la capacidad de ayudar al otro, procurar su bienestar y realizar un esfuerzo o trabajo en beneficio de los demás”.
Barrios

El presente documento presenta una investigación que pretende establecer la incidencia que tiene la implementación de un ambiente de aprendizaje socio – afectivo centrado en veintenas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, llevando a cabo un proceso transversal desde las tres categorías de análisis propuestas: lectura, escritura y socio – afectividad.

En el capítulo 1, se expone el planteamiento del problema, desarrollando los antecedentes del mismo a nivel nacional e internacional, exponiendo las problemáticas referidas a este objeto de estudio, y se justifica la necesidad de dicha investigación en el contexto educativo donde fue llevada a cabo, se parte de una pregunta de investigación, que orienta los objetivos que se proponen.

En el capítulo 2, se amplía la mirada con la revisión de diferentes investigaciones desarrolladas en los ámbitos nacional e internacional constituyéndose en un estado del arte que aporta información relevante para este trabajo de grado. A continuación se trabajan los referentes teóricos relacionados con los ambientes de aprendizaje, la lectura, la escritura y la socio afectividad al igual que sus relaciones. De igual manera se conceptualizan las categorías y subcategorías de análisis, desde los referentes teóricos que se tendrán en cuenta durante la investigación.

En el capítulo 3, se encuentra la metodología propuesta para esta investigación evidenciando el enfoque, alcance, diseño investigativo, población, los instrumentos para la recolección de la información y el plan de acción a seguir.

El capítulo 4, da cuenta de los resultados de la investigación, a la luz de una triangulación de corte cualitativo, en la cual se tomaron las tres categorías de análisis (lectura, escritura y socio afectividad) y fueron comparadas durante la aplicación de la estrategia con las pruebas “Pruebín”, desarrolladas por los niños con el fin de evidenciar los avances en el proceso; las cuales fueron analizadas desde diferentes referentes teóricos trabajados en dichas categorías. Se realiza un análisis de estos resultados, se formulan conclusiones y recomendaciones, lo cual conlleva a una reflexión pedagógica y a la proyección que tiene el trabajo de investigación.

Finalmente, el documento cuenta con los referentes bibliográficos correspondientes a los documentos, libros, artículos, videos, etc., trabajados y consultados para este trabajo de investigación, al igual que los anexos de instrumentos, pruebas y evidencias.

1. Capítulo 1. Planteamiento del problema

“Convertir la escuela en un espacio con sentido, en donde el reconocimiento personal y social ayuden a redescubrir el gusto por enseñar, la alegría por aprender y el arte de convivir con el otro, en y para el afecto”. SED.

1.1. Antecedentes del problema de investigación

Las múltiples investigaciones que se adelantan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que se mencionarán en este apartado, permiten determinar la importancia que este tema presenta a nivel educativo. Como ejemplo de ellas se cita la realizada por Barbero y Lluç (2011), en el Proyecto: Lectura, Escritura y Desarrollo en la sociedad de la información, desarrollada en siete países (Argentina, Brasil, Chile, España, Colombia, Portugal y México) y que demostró que las políticas para la lectoescritura son llevadas a los ciudadanos, los cuales las hacen propias desde la transformación y apropiación de las mismas. De igual manera estas políticas hacen parte importante del bienestar social y reconocen en ellas un aspecto relevante en la calidad de vida. Estos autores concluyen diciendo “Es necesario repensar el sentido de estas culturas como el motor de la inclusión y de la cohesión social y como forma de participación ciudadana (2011, pág. 12)”. Además, por la importancia que tienen la lectura y la escritura en la vida del niño, se evidencia la necesidad de continuar con este propósito, por cuanto es una preocupación actual para la Secretaría de Educación y las instituciones educativas.

Esta situación se hace aún más evidente a nivel nacional e internacional en los resultados obtenidos en pruebas como Comprender, Saber y Pisa. De acuerdo a estos resultados para lectura, en la Prueba Pisa 2012, (ICFES; MEN, 2013), se evidencia que el 51% de los estudiantes colombianos se encuentra en los niveles 1a y 1b, es decir por debajo del nivel 1, un 31% se ubica en el nivel 2; el 15% está en el nivel 3 y sólo un 3% se encuentra en el nivel 4; para el nivel 5 y 6 no logran puntuar ningún estudiante. Esta realidad es preocupante si se tiene en cuenta que Colombia está ubicada entre los últimos países en los resultados de estas pruebas. Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos, programas en lectura y escritura, proyectos, conferencias, postulados, teorías, etc., se observa que continúa siendo uno de los temas por investigar. Una preocupación constante en las escuelas es cómo lograr que los niños del ciclo I, no le deban su fracaso escolar a las diferentes dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, en edades entre los 5 y 8 años.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre las palabras de González, Solovieva y Quintanar (2010, pág. 436) “Frecuentemente, la formación de la lectoescritura en la escuela primaria se realiza sin tener las bases para su adquisición, y esto conduce al fracaso escolar y produce un efecto emocional negativo”. Esta afirmación permite la exploración del problema, pues si bien es cierto que son muchos los niños que adquieren la lectura y la escritura en su transición por estas edades, es innegable que muchos otros no cuentan con esta fortuna. De esta manera, la aspiración que tiene la SED (Secretaría de Educación Distrital) cuando dice “Ésta situación no da espera. *Urge que toda la comunidad educativa asuma como propio el derrotero de lograr que nuestros niños, niñas y jóvenes potencien al máximo su lenguaje en esa etapa privilegiada de la vida para el desarrollo emocional, cognitivo y social.* Pérez y Roa, (2010, pág. 7)”, debe ser asumida por los educadores como una invitación a desarrollar investigación desde las aulas, permitiendo analizar, proponer, gestionar y ejecutar acciones encaminadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas encausadas al desarrollo de habilidades en lectura, escritura y oralidad de los niños desde los grados iniciales.

Ahora bien, el Colegio Agustín Fernández no escapa a esta realidad, en el ciclo I, se evidencian situaciones de bajo rendimiento académico, fracaso escolar y dificultades de aprendizaje, todas ellas relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta problemática se vienen repitiendo año tras año, y uno de los aspectos, el más común e importante, corresponde a que los niños deben repetir su año escolar porque no aprendieron a leer y a escribir; de igual manera los niños que deben presentar programas de refuerzo y recuperación y en donde los casos son analizados en las Comisiones de Evaluación y Promoción presentan esta misma dificultad.

Para el año 2014 el índice de repitencia por esta causa fue de 4 niños en el grado primero, atendiendo a la normativa del porcentaje de repitencia por curso (2%) establecido por la SED. Sin embargo, fueron promovidos 6 niños que aún no habían logrado satisfactoriamente la adquisición de la lectura y la escritura, con compromiso académico y programas de refuerzo y recuperación. En el grado segundo el nivel de repitencia debido a esta misma situación (puesto que en el 2013 fueron promovidos sin haber adquirido el proceso lecto-escrito, igualmente por normativa del 2%) fue de 4 estudiantes (2%), siendo promovidos al grado tercero 3 estudiantes sin haber alcanzado estos logros. Esta situación ha sido analizada desde las reuniones de docentes y Consejo Académico, en cuanto la repitencia que se da en los tres primeros grados de la básica primaria

(primero, segundo y tercero) obedece en su mayoría a la dificultad en la adquisición de la lectura y la escritura, además se hace extensiva en los siguientes grados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es necesario implementar estrategias en el aula, buscando el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, que permitan a los niños la adquisición de la lectura y la escritura durante su paso por el primer ciclo. Por lo tanto, esta investigación es desarrollada como una contribución a mejorar la calidad educativa ateniendo a la política educativa de la Secretaría de Educación Distrital, (2008, pág. 4) desde la Reorganización Curricular por Ciclos (que en adelante será referida con la sigla RCC), en la cual se expresa:

La apuesta pedagógica en Bogotá, durante los últimos años ha retado a las comunidades educativas a transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la Ciudad [...] colectivos de maestros identifican problemas y tienen en cuenta las diferencias para cumplir con la labor social de la escuela, que es garantizar el logro de aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes, en coherencia con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994.

Es así como se propone desarrollar en los niños el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, pero sin perder de vista que paralelo a esto, el niño debe disfrutar y alcanzar uno de los principales objetivos que debe tener la escuela “educar un niño feliz”. Reflexionar al respecto, conocer sobre este tema, buscar estrategias de aprendizaje, facilitar el proceso, llevaría a concluir como lo expresa González, Solovieva y Quintanar (2010, pág. 438): “No es necesario esperar hasta que los niños presenten dificultades escolares, sino que es posible identificar tempranamente los aspectos débiles en el desarrollo que pueden generar esas dificultades”, y en complemento se podría decir: actuar a tiempo, realizar una prevención a las dificultades asociadas al aprendizaje de la lectura y la escritura desde la etapa preescolar, para ahorrar esfuerzos y optimizar resultados.

Sin embargo, lograr entender cómo aprende cada uno de los niños, cómo se da la adquisición y el aprendizaje de la lectura y la escritura en ellos, es pieza fundamental para el desarrollo de este trabajo de investigación. Abordar, analizar y relacionar los conceptos de Desarrollo, Aprendizaje, Ambientes de Aprendizaje, Afecto, Lectura y Escritura, se convierte, si se permite decirlo, en la base de la construcción de un “espacio sismo resistente” (ambiente de aprendizaje) que pueda superar todas las inclemencias (contexto) ofreciendo a cada uno de los niños de acuerdo a sus intereses, necesidades, conocimientos previos, dificultades, etc., la posibilidad de aprender y

desarrollarse en un ambiente apropiado, pero ante todo en un ambiente amable, cálido y feliz, en donde la consecución de la meta no sea una opción, sino una realidad. Este deseo va acompañado de la realidad que viven algunos niños: contexto familiar con pocas posibilidades de alfabetismo, con mínima motivación y estimulación frente a los procesos de lectura y escritura; que incurren en maltrato físico y psicológico por el no aprendizaje de la lectura y la escritura; constantes programas de refuerzo y recuperación sin estudio previo de las posibles causas; señalamientos o rotulaciones, etc.; lo cual hace que los niños se desarrollen en ambientes hostiles y poco amables.

1.2. Justificación

Debido a los antecedentes mencionados, este trabajo de investigación cobra importancia y es motivado desde la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando para la enseñanza de la lectura y la escritura y que en muchas instituciones su responsabilidad es referida sólo al área de Humanidades. Es necesario entonces, reflexionar y analizar sobre las prácticas, proponiendo nuevas estrategias que lleven al enriquecimiento y mejoramiento de las mismas desde un trabajo colaborativo entre todos los docentes, promoviendo la importancia que debe tener el desarrollo de la lectura y la escritura en todas las áreas del currículo, puesto que esta labor y los resultados obtenidos de la misma siempre tienden a ser responsabilidad del docente encargado del área de humanidades. Debido a lo anterior, se busca desarrollar un trabajo transversal de los procesos de lectura y escritura desde ambientes de aprendizaje socio afectivos que involucren la vida escolar en su totalidad y en donde la responsabilidad social que esto conlleva sea asumida por todos los actores en este proceso. Lo anterior, con apoyo en la afirmación de Pérez y Roa (2010, pág. 8) “El desarrollo del lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar, y atraviesa el currículo”; por lo tanto no se pretende desarrollar este trabajo de investigación desde un área específica, sino hacer uso de esta “herramienta para la vida” ambientes de aprendizaje socio afectivos, centrados en veintenas, desde todo el ámbito escolar.

Ahora bien, este trabajo busca no sólo reflexionar en torno a las dificultades o fortalezas presentadas por los niños, sino analizar éstas desde su desarrollo integral, su relación con el entorno, las prácticas pedagógicas desarrolladas por sus docentes, su nivel de motivación y su dimensión socio – afectiva, beneficiando de manera significativa a los niños mediante un proceso

que atienda a sus necesidades individuales garantizando el éxito escolar y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Explorar todas estas posibilidades es el camino para conocer más detalladamente el modo en que se debe trabajar con cada uno de los niños, no sólo hablar desde el conocimiento, sino desde la práctica como lo propone Ferreiro (1999), conocer cuánto sabemos sobre un tema, en este caso el aprendizaje de la lectura, la escritura y los ambientes de aprendizaje socio afectivos centrados en veintenas, permitirá reconocer qué es aquello que no sabemos, lo que no hemos explorado, lo que aún no comprendemos y comenzar a trabajar en ello para conseguir el objetivo que se persigue y es el de favorecer por medio de un ambiente de aprendizaje socio afectivo el proceso de aprendizaje en lectura y escritura, en los niños del grado primero a partir del diseño e implementación de Veintenas, las cuales se conceptualizan para este trabajo como “Ambientes de aprendizaje socio – afectivos, con una duración de veinte días, cuya característica principal es la transversalidad de la lectura, la escritura y el afecto en la vida escolar del niño, facilitando su proceso de aprendizaje (elaboración propia)”. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación pretende analizar la incidencia de un ambiente de aprendizaje socio – afectivo centrado en veintenas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños del grado primero.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia que tiene un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños de grado primero?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar la incidencia de un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños del grado primero.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Llevar a cabo un ejercicio de valoración inicial que permita identificar los conocimientos previos para la lectura y la escritura como punto de partida para el diseño e implementación de una estrategia pedagógica.
- Reconocer mediante un diagnóstico basado en la observación participativa las características de los niños frente a su desarrollo socio afectivo.
- Diseñar e implementar un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, a partir de la valoración inicial, que atienda a las necesidades de los niños y que facilite el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Valorar la incidencia del ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, determinando su impacto en los niños y en la comunidad educativa.
- Proponer alternativas que faciliten el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de las conclusiones obtenidas de esta investigación.
- Realizar una reflexión pedagógica desde el impacto en los niños, en la comunidad y en el investigador, visualizando la posible proyección de este trabajo de investigación.

2. Capítulo 2. Marco Teórico

“En consecuencia, un sistema educativo cuya finalidad corresponda a un crecimiento intelectualmente saludable debe conducir a un crecimiento afectivo y social igualmente sano”.
(Luria, Leontiev, Vigotsky, 1974).

2.1. Estado del arte

Para la unificación del estado del arte se realizó un bosquejo de algunas investigaciones hechas entre los años 2003 y 2012, que han desarrollado temáticas relacionadas a la propuesta en este trabajo, lo que enriquece el objetivo que se persigue. A continuación se mencionan algunas de ellas desarrolladas en el ámbito nacional y otras realizadas en países como México, Chile y España; Se referencian sus autores, las categorías analizadas y las conclusiones más relevantes del proceso investigativo. Al finalizar la descripción de cada una de ellas, se encuentra una reflexión que pretende destacar aquellos aspectos que se consideran relevantes de cada investigación y que aportan de manera significativa a este trabajo, en cuanto corresponden a situaciones que deben ser tenidas en cuenta en el momento de implementar la estrategia de los ambientes de aprendizaje socio afectivos centrados en veintenas.

Una primera investigación es la propuesta por Montealegre y Forero (2006), quienes presentan un *análisis sobre el desarrollo de la lecto-escritura, su adquisición y dominio y el desarrollo de las etapas evolutivas en los primeros años del niño*. Como conclusiones importantes, rescatan la necesidad de conducir la práctica educativa a una concientización mayor de las construcciones y dominios relevantes enfatizando la prehistoria del proceso, precisando el desarrollo psicolingüístico y cognitivo alcanzado antes del inicio de la educación formal, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia alfabética y fonológica, y de los esquemas o estructuras de conocimiento sobre la realidad y por último desarrollando niveles de conciencia o conceptualización del lenguaje escrito, como la conciencia semántica y sintáctica.

Otro documento es el presentado por Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003), en la investigación *“Explorando la Metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”*. Las autoras desarrollan un trabajo referido a la evaluación de las operaciones metacognitivas (planeación, autorregulación y evaluación) que intervienen en el proceso de lectura y escritura de los niños de transición a quinto de primaria, tomando una muestra de 36 niños con edades entre 5 y 10 años. Esta investigación tenía como fin crear un

instrumento que sirviera para evaluar las operaciones metacognitivas que se encuentran implícitas en los procesos de lectura y escritura; además describir y categorizar dichas operaciones, lo cual fue realizado mediante dos estrategias: pensamiento en voz alta durante la realización de una tarea y una entrevista después de la misma. Las conclusiones obtenidas permitieron evidenciar las operaciones metacognitivas presentes en el proceso lecto – escrito, además de su importancia para la ejecución adecuada de las tareas propuestas. Uno de los hallazgos que cobra importancia para este trabajo fue la relación establecida entre la metacognición en lectura con producción escrita y metacognición en escritura con comprensión lectora. Dicho por la autoras “Esta relación puede deberse al hecho de que al existir un desempeño óptimo en uno de los procesos de lectura y escritura, éste a su vez permite enlazar estos conocimientos obtenidos en un ámbito diferente a su aplicación en otro dominio similar (2003)”.

La investigación desarrollada en la Universidad Javeriana por Buitrago, Torres y Hernández (2009) denominada “*La Secuencia Didáctica en los proyectos de aula: Un espacio de interrelación entre el docente y los contenidos de enseñanza*”; muestra cómo las autoras pretendían describir las interrelaciones que se dan entre los docentes y contenidos de enseñanza al introducir una secuencia didáctica para la escritura, en el marco de un proyecto de aula. La estrategia que utilizaron fue la implementación de las secuencias didácticas en el proyecto de aula; estas secuencias tenían un contenido particular, la escritura, vista a través de la propuesta de la didáctica de la lengua, buscando posibilitar la interrelación entre los docentes y el contenido de la secuencia, siendo los maestros los gestores de actividades integradoras del conocimiento. La población con la cual fue desarrollada la investigación estaba conformada por los estudiantes del grado Transición del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Algunos resultados obtenidos fueron la elaboración de un Planeador, en donde los maestros debían realizar la preparación de las secuencia didácticas, partiendo del proyecto de aula; los temas para este proyecto fueron “la vaca” y “los dinosaurios” y el aspecto de escritura estaba referido a la elaboración de recetas con los productos derivados de la leche y a la elaboración de cartas de juegos coleccionables. Como resultados se evidenció la interrelación funcional del contenido, la interrelación teórico – disciplinar, la interrelación metodológica y la interrelación integradora; cada una de éstas aportó de manera significativa al trabajo en cuanto se evidenció la necesidad de establecer unos ejes temáticos que permitieran integrar los contenidos de todas las áreas del conocimiento y que se

vieran reflejados en una didáctica que interesara y motivara a los niños permitiéndoles utilizar sus conocimientos previos y los saberes aprendidos en la elaboración de sus trabajos.

Ahora bien, un estudio realizado por Fonseca (2010) de la Universidad Nacional de Colombia, da cuenta de la caracterización de las formas de escucha y los ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero. La pregunta que motivó esta investigación fue *¿Cuáles son las condiciones que caracterizan los ambientes de aprendizaje de aula y las formas de escucha predominantes en los tres cursos del grado primero del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar – UN?*, la población con la que se trabajó fue de 59 estudiantes del grado primero. La estrategia utilizada fue la observación de dos docentes durante la planeación y desarrollo de sus clases en cada salón. Como hallazgos encontrados se hace referencia a que tras la observación de los maestros en sus aulas, se pudieron establecer las concepciones individuales de los docentes, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas que tienen que ver con la comprensión lectora y la escritura, desarrollaron estrategias con impacto curricular, trato diferenciado dentro del ambiente de aula, se reflexiona acerca de las normas de convivencia, se diseñan estrategias para elevar el desempeño académico, se atienden a los ritmos de aprendizaje, pero nunca se da una reflexión pedagógica sobre el lugar de la escucha en estas dificultades y cómo un trabajo sostenido con la escucha podría tener alguna influencia en el aprendizaje. Finalmente la autora concluye: “no se plantea una estrecha relación frente al ambiente y el desarrollo de la escucha, ya que la planeación de estrategias pedagógicas que tengan un sustento en el currículo para esta habilidad no existe. (2010)” Y deja una reflexión abierta a implementar estrategias desde ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de la escucha en los niños como posible potenciador del aprendizaje.

Una investigación realizada en Pereira, por Bermúdez, Orozco y Trujillo (2009), presenta un objetivo amplio y que permite de cierta manera observar todo el proceso investigativo llevado a cabo, las autoras buscaban *optimizar las habilidades en lectura y escritura por medio de la intervención desde un proyecto de aula, partiendo de la descripción y la narración, en el grado segundo*. Mediante este proyecto se buscó desarrollar en el niño sus competencias lectora y escritora como categorías de análisis del proceso investigativo y la influencia de la comprensión lectora en el desarrollo del niño como agente social, afectivo y comunicativo en la sociedad. Las conclusiones a las cuales llegaron se presentaron desde la evaluación inicial donde se evidenció la dificultad en la escritura y producción de textos descriptivos; durante la intervención se observó el

avance alcanzado por los niños después de la aplicación del uso de textos narrativos – descriptivos, puesto que alcanzaron un nivel mayor en la producción textual y en la comprensión.

Carreño, Corredor, Gómez y otros (2012) plantearon una investigación etnográfica que pretendía describir diferentes formas en la que se ha consolidado el *Proyecto Institucional en Lectura, Escritura y Oralidad –PILEO – en colegios finalistas en el Concurso PILEO 2010 y algunos colegios privados de Bogotá*, buscando identificar los aspectos más destacados para fortalecer estos procesos formativos. Las categorías analizadas fueron cinco: razones del PILEO, concepciones de lectura, concepciones de oralidad, concepciones de escritura, prácticas e implementación de PILEO y resultados del PILEO. Las conclusiones se presentan teniendo en cuenta cada una de estas categorías por separado, es así como en la primera de ellas *razones del PILEO*, los autores concluyen que el bajo desempeño en las pruebas de estado muestran las falencias de los estudiantes a la hora de hablar, leer, escribir y escuchar, lo cual es razón suficiente para generar ambientes que fomenten el desarrollo de dichas habilidades. En la segunda categoría: *en cuanto a lectura*, se ve ésta como el medio para acceder al mundo del conocimiento de una manera significativa, coherente y racional. En la categoría nombrada como: *en cuanto a oralidad*, se plantea que se debe motivar su práctica en la escuela, pues ésta permite expresar sentimientos, intercambiar y fortalecer el conocimiento a partir de la interacción con otros. En la cuarta categoría, *en cuanto a la escritura*, se destaca la importancia de ésta como una impronta de identidad social, histórica y cultural y la necesidad de continuar fortaleciendo en los niños la producción de textos coherentes, con sentido y significado. La categoría, las *prácticas e implementación de PILEO*, lleva a la reflexión sobre la importancia de plantear actividades y estrategias motivantes donde el estudiante se interese por desarrollar sus habilidades comunicativas, desde la interdisciplinariedad y la transversalidad. Finalmente frente a la categoría *resultados del PILEO*, se concluyó que el desarrollo de este programa permitió a las instituciones mejorar los procesos de pensamiento en los estudiantes frente a las competencias básicas en sus habilidades comunicativas. Se hace una invitación a que este trabajo no sea sólo del área de humanidades sino que debe involucrar a toda la comunidad educativa.

Ahora bien, desde el ámbito internacional, investigaciones como la llevada a cabo en la Universidad Veracruzana, por Cázares (2010), dan cuenta de cómo en diferentes países la lectura y la escritura y su aprendizaje son motivo de investigación. Esta autora presentó el impacto que tienen en el grado preescolar algunas situaciones didácticas. Para esto, se realizó la intervención

desde tres situaciones didácticas: lectura de cuentos, invención de cuentos y escritura de palabras; dirigidas a favorecer el lenguaje escrito, usando como marco metodológico la ingeniería didáctica. Se aplicaron las situaciones diseñadas por un periodo de seis meses, en total fueron 29 actividades, se recogieron las evidencias y se realizó el análisis de las mismas. Las conclusiones obtenidas fueron analizadas desde los niños y el maestro, estableciendo de manera general el impacto de estas situaciones didácticas en los alumnos desde su evolución a niveles más avanzados; y en el maestro frente a su práctica diaria, en cuanto a la intervención con sus estudiantes y la manera en que organiza su trabajo.

En la investigación, *“Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica: estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas”*, presentado por Rodríguez (2007), se pretende comprender la práctica de la enseñanza de la lengua escrita por parte de tres educadoras de los primeros grados de la Escuela Básica Venezolana. La metodología utilizada se basó en secuencias que estaban referidas a preguntas orientadas a conocer cómo percibían las docentes la escritura, cómo consideraban que debería ser llevado a cabo el aprendizaje de ésta en los diferentes grados de la básica, qué creencias tenían sobre el aprendizaje de la escritura, qué dificultades encontraban en la enseñanza, etc., seguidamente se realizó el análisis de la información y como conclusión se presentaron las apreciaciones que cada una de las docentes manifestaron, seguidas de las observaciones hechas por la investigadora. Se deja una reflexión pedagógica sobre estrategias que pueden ser llevadas a cabo en el aprendizaje de la escritura y la forma en que el maestro debe abordar la enseñanza de la lengua escrita.

La investigación *“Modelos de lecto-escritura: Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto – escritura”*, de las autoras Santander y Tapia (2012), en Santiago de Chile, presenta los principales modelos de lectura y escritura utilizados en Chile y su grado de eficacia frente a los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE, puesto que la preocupación inicial de este trabajo es el bajo índice de comprensión lectora que presenta su población y los bajos resultados en la prueba mencionada. De ahí surge la pregunta que plantean ¿En qué medida el modelo de lecto – escritura determina el tipo de lector escolar? Para contestar a esta pregunta realizaron una búsqueda de información mediante la entrevista a maestros de diferentes colegios, ubicados en distintas comunas de Chile, que les permitió llegar a concluir que los modelos de lectura y escritura más usados en este país son el Holístico, de Destrezas e Integrado. Se estudiaron como categorías de análisis: Modelo de lecto – escritura,

consecuencias en el lector escolar y resultados SIMCE. Después de realizado este trabajo de análisis se llegó a algunas conclusiones de carácter explicativo en las que afirman: “Las escuelas chilenas enseñan a leer y a escribir bajo distintas metodologías, obteniendo distintos resultados [...] El modelo de lecto – escritura determina el cómo el sujeto aborda el mundo letrado, el cómo será su experiencia como lector y las habilidades que se potencian por sobre otras. Santander y Tapia (2012)”.

En Europa se realizó una investigación relacionada con la enseñanza de la lectura, contextos, políticas y prácticas, estuvo a cargo de la organización (EURYDICE, 2011), presentan inicialmente el análisis de los resultados de las evaluaciones de las pruebas PISA en el ámbito internacional, y rescatan la importancia de trabajar la lectura en los niños y jóvenes europeos. Seguidamente realizan el análisis a los diferentes métodos utilizados para la enseñanza de la lectura, al igual que los programas y políticas que se adelantan para dar apoyo a las dificultades que se pueden presentar en su aprendizaje; luego hacen referencia a la capacitación y formación de los docentes frente a la enseñanza de la lectura; finalmente se aborda el tema de la lectura y la necesidad de crear hábitos lectores en contextos no escolares, como lo es el hogar, las cuales afectan este rendimiento, todo lo anterior, con miras a garantizar el fomento de la lectura y mejorar los resultados frente a la pruebas internacionales. Como conclusiones generales se establece el hecho de que existe un déficit en el desarrollo de las habilidades lectoras, una tarea difícil y que debe ser asumida por un profesorado que necesariamente esté capacitado para tal fin. Así mismo, determinan que los resultados en las pruebas PISA, y la diferencia entre los países se debe a situaciones como la familia, la edad en que los niños inician este proceso, las metodologías para la enseñanza, las dificultades que a nivel cultural, social, económico, político, etc., están relacionadas con el país participante. De igual manera realzan la importancia de tener en cuenta estas diferencias para tomar decisiones relacionadas a la mejor manera de abordar la situación. Proponen atenderla desde la mejora por la enseñanza y el interés que debe despertar el acto de leer; atender de manera adecuada las dificultades cognitivas que puedan darse en el proceso; abordar las problemáticas de los estudiantes, contar con ambientes de aprendizaje estimulantes para los docentes que deseen hacer investigación y finalmente proponen un especial interés en formar lectores adolescentes.

Ahora bien, estas investigaciones fueron escogidas, al igual que la mencionada en los antecedentes (Barbero & Lluch, 2011), por cuanto desarrollan algunas temáticas que pueden

enriquecer los *ambientes de aprendizaje socio afectivos* que se desean implementar en esta investigación, es así como tener en cuenta aspectos como el desarrollo del lenguaje oral: conciencia alfabética y fonológica, conceptualización del lenguaje escrito, operaciones metacognitivas, competencias lectora y escritora, habilidades para hablar, leer, escribir y escuchar (PILEO) y modelos en lectoescritura aportan a la reflexión y posible construcción del marco teórico de esta investigación. Otros temas trabajados en estas investigaciones como: La relación entre metacognición en lectura con producción escrita y metacognición en escritura con comprensión lectora; la percepción y prácticas de los docentes frente a la escritura, y la necesidad de fomentar la escucha, proporcionan elementos importantes para tener en cuenta durante el análisis de los resultados de esta investigación. Además el trabajo realizado sobre: Secuencias Didácticas, integración del contenido, importancia de los conocimientos previos, los saberes aprendidos, ambientes de aprendizaje, actividades como narración, descripción, lectura de cuentos, invención de cuentos y escritura de palabras, enriquecen el diseño de los ambientes de aprendizaje socio afectivos que se desarrollarán como estrategia de intervención en este trabajo. Finalmente, el trabajo desarrollado sobre la motivación y la investigación hecha por (Barbero & Lluch, 2011) son un motor de arranque para el desarrollo de esta investigación, puesto que acercan de manera significativa los esfuerzos por llevar la socio afectividad hacia el terreno de lo académico, convirtiéndola en un eje integrador para la adquisición de nuevos conocimientos, cruzando transversalmente el currículo y la vida de los estudiantes, retomando si se permite hacerlo una de las reflexiones de Barbero y Lluch (2011) citada anteriormente: “Las políticas de lectoescrituras tienen que ser reconocidas como parte fundamental del bienestar social y de la calidad de vida colectiva. Es necesario repensar el sentido de estas culturas como el motor de la inclusión y de la cohesión social y como forma de participación ciudadana”.

Después de haber realizado esta exploración a las diferentes investigaciones citadas desde el ámbito nacional e internacional, se procede a realizar una revisión teórica que pretende dar cuenta de las premisas, conceptos y constructos, que constituyen un marco conceptual fuerte para este proceso investigativo y que permitirán el establecimiento de las categorías y subcategorías de análisis a desarrollar en este trabajo.

2.2. Marco Conceptual

Teniendo en cuenta el problema propuesto para este trabajo de investigación y su objetivo “Analizar la incidencia de un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños del grado primero”, se abordan las siguientes temáticas: ambientes de aprendizaje, la lectura, la escritura y el desarrollo socio afectivo y sus posibles relaciones. Es importante aclarar que la metodología en términos de tiempo y espacio a utilizar son las *Veintenas*, sin embargo, este término no se define en el marco conceptual, sino que será abordado directamente en el marco metodológico.

Se hará inicialmente una exploración al concepto de Ambiente de Aprendizaje, buscando acercar al lector a la correspondencia entre éste y los conceptos de Desarrollo y Aprendizaje desde diferentes Teorías, estableciendo la importancia de los Ambientes de Aprendizaje como facilitadores del aprendizaje de la lectura y la escritura; seguidamente se conceptualizarán los procesos de lectura y escritura, por separado, con el fin de establecer la importancia que cada uno de ellos presenta para esta investigación y permitiendo la ampliación de las subcategorías pertenecientes a cada proceso y que serán analizadas durante el desarrollo de este trabajo investigativo. Luego se establecen las relaciones entre lectura y escritura, desde autores que evidencian cómo ambas se complementan en el proceso de aprendizaje siendo alguna de ellas la potenciadora de la otra. Después se despliega al concepto de socio afectividad, visto desde la importancia que tiene esta dimensión en el proceso de aprendizaje, siendo un potenciador en la adquisición y dominio de la lectura y la escritura. Finalmente se busca establecer la relación entre las tres categorías de análisis resultantes en este proceso de recolección de información: Lectura, Escritura y Socio afectividad.

2.2.1. Ambientes de Aprendizaje: Una mirada desde el desarrollo

Siendo el aprendizaje de la lectura y la escritura el objeto de esta investigación, se decide iniciar con la exploración del concepto de ambientes de aprendizaje antes que el de lectura y escritura con un propósito especial, y es el de poder contextualizar al lector sobre el primer término del objeto de estudio “aprendizaje”, pues más allá de ampliar los conocimientos sobre la lectura y la escritura, lo que se pretende en esta investigación es cómo facilitar el “aprendizaje” de éstos dos procesos

que constituyen para el niño la posibilidad de abrirse espacios de interacción, de conocimiento, de apropiación de su entorno, de acceso al mundo tecnológico, laboral, científico, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la escuela de hoy se ha convertido en el centro de las miradas de una sociedad que cada día busca al interior de ésta la solución a las problemáticas que la aquejan, al igual que la oportunidad para acceder a un futuro promisorio en el ámbito académico, económico, político, laboral, social, cultural, histórico y se podrían seguir nombrando muchos otros dependiendo de los intereses que tiene cada uno de los actores en este proceso de enseñanza - aprendizaje. Es así como el maestro se convierte en el dinamizador de los proyectos que se generan desde las Instituciones Gubernamentales y es uno de los encargados de hacer posible estos procesos.

Uno de estos proyectos y que se convirtió en una Política Educativa es la Reorganización Curricular por Ciclos (que en adelante será referida con la sigla RCC), la cual tiene como propósito la transformación de la cultura educativa.

No es objeto de este documento realizar un análisis profundo de esta política, pero sí contextualizar el concepto de Ambiente de Aprendizaje, por tal motivo, se invita al lector a consultar en la bibliografía esta propuesta (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2008), que en adelante será referida de manera abreviada como SED (2008).

Desde la metodología que plantea la RCC se encuentran los Ambientes de Aprendizaje, entendidos éstos como “Los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permita ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida SED (2008, pág. 9)”. Estos ambientes de aprendizaje poseen características especiales que se desarrollan a lo largo de la propuesta, pero para el interés particular de este documento es importante destacar dos de ellas referidas al Desarrollo y al Aprendizaje. La primera característica de estos ambientes es que teniendo en cuenta las etapas de desarrollo, pretende optimizar el esfuerzo que es necesario en cada uno de los ciclos, a la vez que genera transiciones entre estos despertando el interés de los niños y alcanzando un nivel de desarrollo mayor; y la segunda busca por medio de la intervención desde diferentes estrategias pedagógicas atender a las necesidades e intereses individuales del aprendizaje y de la formación de los niños dentro de su contexto educativo.

La primera característica debe pensarse desde el concepto de desarrollo, comparación que se trabajará desde los aportes de Vielma y Salas (2000). Un primer referente es la Teoría del

Desarrollo propuesta por Piaget, en la cual el autor afirma que el desarrollo se rige por la fijación de estructuras mentales representativas del conocimiento; divide el desarrollo en etapas, y postula que estas estructuras mentales dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que puedan desarrollarse. Este pensamiento converge con el punto de vista de Vygotsky, quien sostiene que el desarrollo es un proceso de carácter social, inicia en el nacimiento y va acompañado por adultos y otros agentes más competentes o capaces, disponibles en el espacio cultural; y que la colaboración de terceros permite el acercamiento a la ZDP (zona de desarrollo próximo).

Desde esta concepción social y la necesidad de interacción del niño con el adulto, se podría decir que se fundamenta una de las características propias del desarrollo propuesta por Bandura (Vielma & Salas, 2000), en la cual enfatiza el rol del modelo adulto en la transmisión social; en éste paradigma el autor argumenta cómo el desarrollo humano se genera por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas.

Hasta este punto se puede ver cómo el desarrollo es inherente al contexto social que rodea al niño y cómo esta interacción si es adecuada facilita el proceso de desarrollo.

Ahora bien, una propuesta que involucra la perspectiva intelectual cognitiva, es la de Bruner (Vielma & Salas, 2000) sostiene que el proceso de desarrollo humano se da en diferentes etapas, cada una de ellas caracterizada por la construcción de las representaciones mentales del sujeto, de sí mismo y del mundo, que lo rodea. Este autor realza la importancia de un adulto más capaz, propuesta por Vygotsky y a lo que él denominó “Andamio”, pero que amplían teniendo en cuenta no sólo personas sino también instrumentos, herramientas y apoyos tecnológicos que aportan a las situaciones de enseñanza.

De esta forma se ha abordado el desarrollo desde diferentes teorías; teniendo en cuenta estas concepciones, la propuesta de Ambientes de Aprendizaje concentra su atención en la necesidad de prestar especial cuidado al desarrollo evolutivo del niño. Es así como buscar desarrollar un ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilite el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños del ciclo I, requiere un conocimiento individual de los estudiantes, para determinar en qué etapa del desarrollo se encuentran y cuáles son esas características en cada una de ellas que permitan al niño acceder de una manera más acertada a la adquisición de este conocimiento. Fijarse con detalle en sus intereses, conocimientos previos, habilidades, contexto socio afectivo, etc., es decir, realizar como primera medida una caracterización que permita planear, gestionar y ejecutar

un ambiente de aprendizaje que garantice el desarrollo integral de los niños, se convierte en el punto de partida para la estrategia que se pretende implementar.

Desde esta perspectiva, la RCC propone un desarrollo cognitivo, afectivo y físico-recreativo como potenciadores del aprendizaje de los niños; sin embargo, en este trabajo se centrará la atención en los dos primeros, sin desconocer que el desarrollo físico – recreativo debe ser inherente al proceso. Pero es deseo de esta investigación ubicar los procesos de lectura y escritura como el “andamiaje” que permita la integración de las dimensiones cognitiva y socio afectiva, desde un trabajo interdisciplinar y colaborativo que redunde en un desarrollo integral fundamentado en ambientes de aprendizaje socio afectivos.

Pero bien, al hablar del aprendizaje de la lectura y la escritura, se está abordando la segunda característica de los ambientes de aprendizaje nombrada en la primera parte de este marco conceptual, la cual apunta a las estrategias pedagógicas y a cómo estas deben favorecer el aprendizaje desde las necesidades e intereses de los niños dentro del contexto educativo. Cabe entonces preguntarnos ¿Cómo aprenden los niños?, ¿Cómo se logra la adquisición de nuevos conocimientos? Resolver estos interrogantes ha sido motivo de muchas investigaciones, las cuales parten de un cuestionamiento común ¿Qué es el aprendizaje?

Los psicólogos lo definen de manera amplia como “el proceso en virtud del cual la experiencia o la práctica producen un cambio relativamente permanente en el comportamiento (Morris, 1992, pág. 189)”; algunas teorías como el conductismo y sus principales exponentes: Pavlov, Skinner y Thorndike, afirman que el aprendizaje se da por la asociación del estímulo – respuesta; el aprendizaje llega por ensayo – error y se da el reforzamiento. Sin embargo, a partir de la recopilación hecha por Segura (2005), se puede afirmar que para el constructivismo (Bruner) el aprendizaje se da por descubrimiento, demanda actividad, motivación, creatividad; se da como una construcción social; se estructura y adquiere un nuevo significado con ideas previas (Ausubel); tiene influencia del contexto social y cultural (Vygotsky); se da mediante un trabajo colaborativo, andamiajes (Bruner) e interacciones entre pares, se aprende de forma significativa y con sentido; se da importancia al uso de tecnología, sociedades de conocimiento y redes de estructuración del conocimiento. Finalmente y para efectos de este trabajo se toma la definición propuesta desde la RCC:

El aprendizaje se concibe según la SED (2011) como un “proceso de adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y

actitudes (Shunk, 1990), que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar, dominar, y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo (Defior, 2000), que permite el desarrollo de procedimientos y maneras de razonar.

Esta definición admite una relación entre los saberes previos, escolares y científicos, logrando la interacción de estos, desde la apropiación y transformación de la realidad a partir de la participación activa de los actores de este proceso.

Pero no sólo se puede partir del concepto de aprendizaje, sino que se hace necesario el aporte de las teorías con relación a los diferentes tipos de aprendizaje que se pueden dar: asociativo, por condicionamiento, por observación e imitación, significativo, conceptual, acumulativo, etc., lo que conlleva a esta reflexión: ¿De qué manera aprende el niño? ¿Cómo se da la adquisición de la lectura y la escritura? ¿Es igual para todos los niños? preguntas que se intentan aclarar desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2011), desde la Teoría de la Inteligencia Unidiversa (Valentín Martínez, Otero Pérez, 2009), y la Teoría Triárquica de la Inteligencia (Prieto – Stemberg, 1986), entre otras. Entonces surge la pregunta de investigación ¿Cuál es la incidencia que tiene un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños del grado primero?

Frente a lo anterior Gallego y Pérez (1998) aportan el concepto de aprendibilidad que enriquece esta reflexión “El sujeto reconstruye y construye significado en un ambiente de aprendizaje, determina el aprender de manera intencionada, le asigna una cualidad al saber, realiza diferentes lecturas, interpreta y modifica en la interacción con el otro y el saber surge de la negociación y acuerdos en colectivo”.

De acuerdo con esta concepción cuando se dice: “el saber surge”, se está hablando del aprendizaje y de cómo éste tiene un componente de interacción social inseparable, situación que se repite con el concepto de desarrollo trabajado anteriormente. Puede entonces deducirse que tanto el aprendizaje como el desarrollo se ven permeados, influenciados y activados por ese componente social y por la interacción con el entorno. Los ambientes de aprendizaje no son ajenos a esta realidad y la propuesta de la RCC sustenta lo anterior cuando propone “se hace importante el tener en cuenta las diferentes perspectivas del desarrollo humano al diseñar ambientes de aprendizaje, reconociendo al estudiante desde lo particular y como un ser integral, que tiene sus

propias dinámicas de desarrollo a nivel físico, cognitivo y socio – afectivo, lo que se evidencia en sus procesos de desarrollo, ritmos de aprendizaje y formas de socialización SED (2008, pág. 15)”. Entonces, es necesario tener un conocimiento amplio de los estudiantes, de su desarrollo, de sus necesidades diferenciales en el momento de aprender, de sus ritmos y tiempos de aprendizaje, de su relación con su familia, sus pares, con los adultos, con el maestro, con el entorno, etc., con el fin de desarrollar una propuesta desde los ambientes de aprendizaje que permita el trabajo personalizado, integrado, colaborativo, grupal, asociativo, etc., es decir que ofrezca a todos los niños y a cada uno de ellos la oportunidad de un aprendizaje placentero, armonioso, afectivo y efectivo atendiendo a sus necesidades individuales; y este es el reto al que se enfrenta particularmente este trabajo de investigación.

Dicho lo anterior se hace evidente una caracterización que permita establecer qué rasgos tienen los niños del ciclo I, en cuanto constituyen la población a trabajar en esta investigación. A continuación se presentan las características generales de los niños del ciclo I propuesta desde la RCC y que evidencia su desarrollo desde los aspectos cognitivos, socio afectivos y físico – recreativos a tenerse en cuenta en el momento de diseñar un ambiente de aprendizaje y que revisten gran relevancia para la estrategia metodológica propuesta en este trabajo de investigación.

2.2.2. Características del desarrollo de los niños del ciclo I: Un conocimiento previo que permitirá avanzar.

Desde la RCC, se realizó una reestructuración a los grados escolares contemplados desde el preescolar hasta el grado once. Se tomó la decisión de reorganizarlos agrupándolos en ciclos, teniendo como base el desarrollo en el cual se encuentran los estudiantes de acuerdo a las edades, partiendo de las teorías evolutivas planteadas por Jean Piaget, Vygotsky, entre otros. Es así como se instauraron cinco ciclos, a los cuales se les estableció una impronta de ciclo, unos ejes de desarrollo, unos grados específicos y las edades en que se encuentran los niños. A continuación se presenta una tabla propuesta por la SED, la cual desarrolla los aspectos anteriores (SED, 2008, pág. 18).

Características de los ciclos según las etapas de desarrollo del ser humano

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Tabla 1. Características de los ciclos de acuerdo con las etapas de desarrollo. (SED, 2008, pág. 18).

Para efectos de este trabajo se profundizará en el ciclo I, el cual está conformado por los grados preescolares, primero y segundo, en edades comprendidas entre los 3 y los 8 años, presenta como impronta de ciclo infancia y construcción de sujetos y los ejes de desarrollo que se pretenden en la formación como son la estimulación y la exploración. Pero bien, ¿Qué se procura trabajar durante este Ciclo? De acuerdo a la propuesta hecha por la (SED, 2008, pág. 19) “El primer ciclo apunta a conquistar el gusto, el placer y la alegría de los niños y niñas por estar en la escuela y a generar una perspectiva pedagógica que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes en relación con los aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos”.

En el primer ciclo la escuela debe realizar un trabajo colaborativo con la familia, vincularlos de manera afectiva y efectiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es así como se pretende que la familia realice un papel participativo como primer agente socializador, propiciando ambientes que permitan el apoyo del trabajo realizado en el aula, que sea formadora de “autonomía, hábitos y niños felices” (SED, 2008, pág. 19).

Lo anterior sustenta aún más la necesidad de proponer una estrategia que facilite el aprendizaje de los niños en los procesos de lectura y escritura, puesto que es en este ciclo donde el niño inicia su etapa escolar y su paso por él debe ser una puerta abierta a una alta autoestima, a un aprendizaje

feliz, al interés y motivación constante, al éxito en su vida escolar y no por el contrario, a la frustración, fracaso escolar, repitencia, deserción y bloqueos cognitivos, todos estos generados por el no aprendizaje de la lectura y la escritura en esta etapa de su desarrollo evolutivo. A continuación se presentan las características de los niños del ciclo I desde su desarrollo cognitivo y socio afectivo. Esta tabla fue elaborada con base en las características presentadas en el documento del trabajo de la RCC (SED, 2008, págs. 20 - 21).

Características del desarrollo cognitivo y socio afectivo de los niños del ciclo I

COGNITIVAS	SOCIO AFECTIVAS
<p>Surgimiento de la comunicación de los niños con su familia.</p> <p>Comprensión de las nociones de tiempo y espacio, desarrollo creativo de sus funciones psíquicas y cognitivas evidenciadas a partir de sus dibujos e iconografías, la construcción de su oralidad, sus preguntas y explicaciones como preámbulo para mostrar la conquista de la escritura y la lectura. Presentan un acentuado desarrollo de los procesos representacionales y realizan actividades cognitivas como categorizar, clasificar y establecer relaciones entre los objetos y entre lugares y sucesos.</p> <p>Inician el desarrollo del pensamiento numérico y de los procesos de escritura y de lectura y continúa el desarrollo de la oralidad. Gran parte del desarrollo cognitivo de los niños y niñas de estas edades parte de la imitación que permite generar imágenes, proceso en el cual el lenguaje juega un papel fundamental.</p> <p>En este ciclo se debe trabajar por el rescate de la oralidad para construir la escritura. La actividad del lenguaje se materializa especialmente a través de la oralidad, que enriquece las experiencias de los niños y niñas, antes de la escolaridad y posibilita nuevos aprendizajes.</p> <p>El aprendizaje se construye fundamentalmente a partir de la experimentación y la actividad "viva". Al finalizar el ciclo los niños y niñas comienzan a ser más reflexivos; aprenden desde la experimentación, la asociación y la clasificación. Este proceso se facilita cuando las actividades despiertan su interés o cuando ellos mismos proponen temas.</p>	<p>Este ciclo debe propiciar espacios de reconocimiento y afirmación del niño y la niña, de fortalecimiento de su yo y de su propio cuerpo como condición indispensable para sentar las bases de su autonomía.</p> <p>El tipo de relaciones que establezca con el adulto deben ser afectivas y respetuosas, pues estas relaciones dan lugar a la formación de las estructuras de autonomía y dominio de sí mismo, o por el contrario de inseguridad y conformismo.</p>

Tabla 2. Características del Desarrollo Cognitivo y Socio afectivo de los niños del Ciclo I.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas características de los niños del ciclo I, los conceptos de desarrollo y aprendizaje, la intencionalidad de los ambientes de aprendizaje para este ciclo, el concepto de un adulto capaz o de andamiaje, la necesidad de las interacciones socio afectivas en

esta etapa de la vida, la propuesta de la RCC y todos los demás conceptos referidos anteriormente, se hace evidente un “reto”, desde un trabajo investigativo y motivado por la experiencia que pretende reafirmar un marco conceptual sobre la base de un componente afectivo. La propuesta de desarrollar una estrategia metodológica mediante la implementación de un ambiente de aprendizaje socio afectivo, centrado en veintenas (trabajo desarrollado por 20 días; concepto que se ampliará en el capítulo del marco metodológico), que conlleve al aprendizaje de la lectura y la escritura desde la socio afectividad, propendiendo por alcanzar el interés que tiene el ciclo I, genera un marco conceptual frente a los procesos de lectura y escritura permeados por un componente social y afectivo que se desarrolla a continuación.

2.2.3. La lectura: un proceso cognitivo, social y afectivo

“Los niños aprenden que la lectura y la escritura son agradables, si han estado en actos de alfabetización agradables”.
Goodman.

Partiendo del interés particular de este trabajo de investigación se llevará a cabo la conceptualización del proceso de la lectura, abordándolo no sólo desde su componente cognitivo, sino también desde un componente social y afectivo.

Se iniciará definiendo la lectura desde el punto de vista de diversos autores, encontrando coincidencias para finalmente realizar una propuesta conceptual sobre este proceso desde un componente cognitivo, afectivo y social.

Desde el diccionario (Oxford, s.f.) el término leer es definido como “Pasar la vista por los signos de una palabra o texto escrito para interpretarlos mentalmente o traducirlos en sonidos”, un concepto enfocado desde lo técnico. Otro concepto que nos instruye desde la tecnicidad está dado por el diccionario virtual (De. D. D., s.f.), en el cual se define la lectura como “el proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos códigos como lo puede ser el lenguaje. Es decir, un proceso mediante el cual se traducen determinados símbolos para su entendimiento”. Estos dos conceptos enmarcan la lectura desde la decodificación, puesto que ésta es comprendida de dos maneras, una como la capacidad para identificar los símbolos gráficos por un nombre y por un sonido y la otra como la capacidad de transformar los símbolos gráficos en un sonido, en un lenguaje oral. En palabras de Flórez y Gómez (2012, pág. 74) cuando citan a Hoover y Gough (1990) “La

decodificación es el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras. Incluye rutas directas (visual, ortográfica) e indirectas (correspondencia sonido – símbolo)”.

Es así como encontrar un concepto de lectura debe hacerse desde la exploración de varios autores entre los cuales Valles (2005) en su artículo *Comprensión lectora y procesos psicológicos*, realiza una compilación frente a esta definición, situando la lectura desde diferentes tópicos, el perceptivo (Orton, 1937), que ubica la lectura desde los procesos que llevan a cabo la información. En este tópico perceptivo el autor ubica el modelo de los bottom-up, que asume este proceso desde las letras, palabras y frases; es decir se realiza la segmentación lingüística; lo define como un proceso ascendente; en este modelo, la relevancia está en *la decodificación*. Otro modelo es el topdown, para este autor, el proceso es descendente, es decir, se tiene en cuenta los conocimientos previos y las palabras son reconocidas de forma global. De acuerdo con Valles (2005), el análisis de estos dos modelos abre la mirada a otros, como el interactivo o mixto propuesto por Solé (1994), en el que se enlazan estos dos procesos llevando a la comprensión lectora.

De esta forma se vincula otro elemento al acto de leer y es *la comprensión*, la cual de acuerdo a Flórez y Gómez (2012), citando a Hoover y Gough (1990), “se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan. Incluye a su vez procesos de pensamiento de alto nivel, involucra la construcción de significados y sentidos y se relaciona con los conocimientos previos de los lectores”.

Ahora bien, lo anterior concuerda con la concepción de Isabel Solé (1998, pág. 18), esta autora desde su modelo interactivo define el acto de leer como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Y afirma “En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer, necesitamos simultáneamente, las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas...”; esta definición permite la integración de la decodificación y la comprensión en el proceso de la lectura (que durante este trabajo serán desarrolladas como las subcategorías de análisis de la lectura), situación que da un balance a un proceso tan complejo como es el acto de leer y más aún si se tienen en cuenta las necesidades individuales de los niños, los cuales pueden requerir iniciar su proceso lector desde momentos diferentes para alcanzar un logro académico sin traumatismos, dificultades o bloqueos que los lleven a un fracaso escolar, lo anterior, pretende ser desarrollado en este trabajo investigativo y podría convertirse en una posible hipótesis.

Por lo tanto, para el desarrollo de este trabajo investigativo y teniendo en cuenta las concepciones vistas sobre la lectura desde diferentes autores, se pretende realizar una aproximación propia al concepto de lectura entendiendo esta como “*Un proceso cognitivo, social y afectivo, en el que interviene la decodificación y la comprensión como elementos integradores de los conocimientos previos, la relación con el contexto y las necesidades del lector (elaboración propia)*”. Esta definición pretende rescatar el sentido cognitivo, social y afectivo que se encuentra inmerso en el acto de leer, puesto que requiere del conocimiento de los símbolos gráficos, la asociación con su respectivo sonido, el sentido y significado que tenga para el niño lo impreso, la manera en que puede utilizar este aprendizaje en el contexto en que se desenvuelve y los diferentes sentimientos que puede vivenciar durante este proceso.

La definición que se propone con un componente social y afectivo evidente, conlleva al “reto”, al compromiso de un trabajo investigativo abierto a todas las posibilidades, que atienda a ésta y muchas definiciones que comparten características y elementos similares, y que puedan llevar a los lectores de este trabajo a preguntarse ¿Cuándo tenía entre 5 y 7 años, qué era para mí leer? En la respuesta a este interrogante puede estar la clave para diseñar ambientes de aprendizaje que faciliten los procesos de lectura y escritura en los niños desde su adquisición, hasta su dominio, permeados por el afecto.

A continuación se presenta el concepto de escritura, el cual se encuentra implícito en las concepciones sobre lectura, pues para leer es necesario que exista un código, que haya un soporte en el cual esté plasmado cierto tipo de información y esto no es otra cosa que “escritura”.

2.2.4. La escritura: ¿Para qué?, ¿Cómo? y ¿Por qué?

Encontrar una definición de escritura y que abra la mirada hacia tal o cuál modelo es mejor para enseñar a escribir, se asemeja a armar un rompecabezas, en el que se pueden realizar diferentes movimientos, algunos difíciles, otros fáciles, utilizando ritmos y tiempos diferentes, pero con un mismo propósito, en fin, todo puede ser cuestión del método pedagógico. Una definición de escritura encontrada con frecuencia en los diccionarios es la “acción de escribir”, es decir es un acto realizado por alguien; se define como un verbo. Otra definición ofrecida por el diccionario virtual Definición. De. (De. D. , s.f.) Amplía este concepto como: “Del latín scriptura, está relacionado con la acción y consecuencia del verbo escribir, que consiste en plasmar pensamientos

en un papel u otro soporte material a través de la utilización de signos. Estos signos por lo general son letras que forman palabras”. Estas concepciones refieren elementos como: un sujeto que realiza la acción, un soporte para plasmar la acción y unos signos que dan sentido a la acción. Ahora se hará una exploración desde diferentes autores con el fin de identificar nuevos elementos que puedan aportar al desarrollo de este trabajo investigativo.

Flórez, Arias y Guzmán (2006, pág. 125), presentan una definición de la escritura referida así: “es la elaboración/composición de un texto con un propósito determinado y para una audiencia específica”. Estos mismos autores citando a Cuervo y Flórez (La escritura como proceso, 1992) afirman que

La escritura es también una habilidad compleja, con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilístico, sintaxis, etc.) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos (pág. 125).

Ahora bien, Flórez y Gómez (2012, pág. 79), citan a Liliana Tolchinsky (2006), la cual propone que la escritura puede verse desde tres aspectos: un aspecto notacional, un modo de producción y un estilo discursivo. Estas mismas autoras desarrollan una definición de escritura que será tenida en cuenta para el desarrollo de este trabajo en tanto afirman que la escritura

Es más que una mera habilidad, es un proceso complejo que requiere una serie de capacidades que tienen en cuenta la interacción de factores cognitivos, lingüísticos, emocionales, sociales, culturales y factores relacionados con la enseñanza, y eso, precisamente, es lo que se espera que promueva el sistema educativo (2012, pág. 107)

Esta definición presenta los componentes cognitivo, social y afectivo, que dan fuerza a este trabajo de investigación y que no están referidos únicamente al acto de escribir, sino que además propone su integración como en el caso de la lectura. Es así como el concepto que se propone de escritura apunta a “*un proceso integral que permite al niño la relación con su entorno y sus semejantes, la comprensión de las reglas que rigen el sistema escritural y la relación que puede establecer con los textos escritos (elaboración propia)*”. Para esto, Goodman (1992, pág. 32) presenta tres principios que serán tenidos en cuenta como subcategorías de análisis, las cuales guiarán el proceso de aprendizaje de escritura de los niños en los ambientes de aprendizajes propuestos para tal fin; estos principios son el funcional, el lingüístico y el relacional, que serán

abordados más adelante. Es así como la escritura de acuerdo con esta autora incluye “a) mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales; b) tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes; c) conocer las formas y funciones de la escritura; d) usar el habla para acompañar el lenguaje escrito y el mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura”. Estos elementos muestran en forma detallada los componentes cognitivo, social y afectivo que lleva consigo el acto de escribir.

Goodman (1992) partiendo del avance que tienen los niños, donde el conocimiento se va conformando desde un intercambio con su comunidad social, establece los tres principios mencionados antes. En el primero de ellos, el *principio funcional*, (funcionalidad de la escritura) *Heath* (1983) y *Taylor y Dorsey – Gaines* (1988), citados por la autora, afirman que los niños participan en distintas funciones del lenguaje, todo ello teniendo en cuenta la función que tiene el lenguaje escrito en su contexto desde la cultura y el intercambio social. Sostienen que los niños desarrollan este principio cuando empiezan a comprender “las funciones a las que la lectura y la escritura sirven en sus vidas. Esto es, comienzan a saber cómo la lectura y la escritura son usadas por la gente en su grupo social (*Goodman*, 1992, pág. 37)”.

Ahora bien, a medida que avanzan en esta comprensión, los niños empiezan a entender que el lenguaje escrito tiene formas diferentes, cuando sirve para distintas funciones y que su escritura depende de lo que se desee expresar, es así como desarrollan el segundo principio, el lingüístico, comienzan a descubrir y a desarrollar conocimiento de sobre cómo está organizada la ortografía y la gramática en el lenguaje escrito. Para *Goodman* (1992, pág. 38) “los niños saben que el lenguaje escrito tiene una organización sintáctica y que necesita ser escrito o leído de determinada manera y en orden para que la comunicación ocurra”. Ahora bien, el tercer principio el relacional, se va construyendo de manera paralela a los otros dos. “Los niños empiezan a saber que el lenguaje escrito representa, simboliza o quiere decir significados y conceptos (*Goodman*, 1992, pág. 38)”. La autora explica este principio desde la forma en que un niño reconoce que existe una relación entre lo impreso y una imagen o cuando sabe que lo escrito representa lo hablado y presenta un ejemplo en el que una niña de dos años intenta escribir su nombre “Lori” en un dibujo para su padre, utilizando para éste cuatro líneas; luego afirma “Los niños van entendiendo cómo la ortografía y la sintaxis del lenguaje escrito se relacionan con la fonología y sintaxis del lenguaje hablado (*Goodman*, 1992, pág. 38)”. Estos tres principios y la manera en que éstos se van desarrollando toman formas diferentes dependiendo de los contextos en los cuales se desenvuelve

el niño desde antes de ir a la escuela. Es así como cada niño llega con un ritmo desigual y una evolución distinta de acuerdo a las experiencias alfabéticas que le ha brindado su entorno y es trabajo del maestro realizar una reflexión pedagógica frente a estos principios desde la caracterización de cada uno de los niños para ofrecer estrategias metodológicas que enriquezcan el proceso del aprendizaje de la escritura sin desconocer los componentes social, cognitivo y afectivo con el que ingresan los niños a las aulas, esta reflexión puede darse desde las palabras de Goodman (1992, pág. 40) cuando afirma “Los contextos en los que los actos de alfabetización ocurren impresionan a los aprendices. Los niños aprenden que la lectura y la escritura son agradables si han estado en actos de alfabetización agradables. De manera similar descubren que la lectura y la escritura pueden ser dolorosos y difíciles de aprender”.

2.2.5. Relación entre la lectura y la escritura

Después de realizar la revisión teórica sobre la lectura y la escritura de forma separada, éste apartado presenta las relaciones que surgen de ambos conceptos y lo que motivó tomar estos dos procesos como categorías vistas desde un mismo proceso de aprendizaje cognitivo, social y afectivo, pero con estrategias aunque diferentes no distantes, puesto que aprender uno de estos dos procesos potencia de manera simultánea el aprendizaje del otro como se verá más adelante sustentado desde varios autores. Tomarlos por separado o estudiar sólo uno de ellos, sería perder de vista aquellos aspectos relevantes del uno que pueden conllevar al otro y desde la mirada de esta investigación, sesgar en cierto sentido un análisis que puede ser más rico en experiencias, procesos y significaciones.

Es así, como la relación entre lectura y escritura que se pretende desarrollar está en dos sentidos, en un primer acercamiento se presenta la relación dada desde los procesos cognitivos, sociales y afectivos que permean el aprendizaje y en una segunda parte se muestra esta relación desde las posturas conceptuales.

Se inicia identificando las relaciones que existen entre la lectura y la escritura desde un proceso de aprendizaje. Para Ferreiro y Teberosky (1982, pág. 13) “La lecto – escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar”. Esta apreciación ya ha sido trabajada anteriormente generando la justificación de este trabajo de investigación; al ser el aprendizaje de estos dos procesos uno de los objetivos durante el ciclo I.

De igual manera, al establecerse la necesidad de planear estrategias que hagan realidad el éxito escolar en todos los niños. Así como lo afirman estas autoras “enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares. Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial (Ferreiro & Teberosky, 1982, pág. 9)”. Frente a esto es muy común escuchar en los colegios, (especialmente los distritales) cómo se culpa a la familia, al sistema, al contexto, a las necesidades educativas especiales, a la indisciplina, a la falta de atención, etc., de este fracaso en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sin embargo pocas veces se vuelca la mirada sobre el método utilizado para enseñar a leer y a escribir, no con esto se está culpando al maestro, ni al método específico que usa para tal fin. Este fracaso debe verse como todo el conjunto de las situaciones citadas anteriormente, pero lo que realmente es condición inequívoca de este fracaso escolar es sin duda alguna la falta de atención prestada al diagnóstico inicial (si se hace), frente a las posibles dificultades que puede presentar el estudiante en el proceso de aprendizaje, conjugando las dificultades cognitivas sociales y afectivas.

Lo anterior demuestra que el proceso de aprendizaje es complejo y que no siempre se da de manera correcta desde el inicio, es más se podría decir que lo más común es no llegar a él sin tropiezos. Para Piaget, citado por Ferreiro y Teberosky (1982, pág. 358), es necesario el pasaje por “errores constructivos” en el dominio del conocimiento y refiere que la lectura y la escritura no son la excepción, dice que estos errores están presentes tanto en la conceptualización como en el método y que es necesario diferenciarlos con el fin de replantear el problema del aprendizaje y evitar en cierta medida “cometer errores” en el momento en que se da el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Es así como esta caracterización de los niños puede llegar a evitar el fracaso escolar, puesto que con ella se generan las pautas y las bases para planear diferentes estrategias. Es la reflexión seria y responsable sobre estas características de los niños lo que permitirá encontrar una solución pensada desde sus necesidades individuales previniendo posibles dificultades en el proceso.

Ahora bien, frente a lo anterior cobra gran importancia los aportes hechos por Montealegre y Forero (2006) cuando hacen referencia a autores como Reyes (2004), Pierre (2003), Saracho (2004), Sullivan y Klenk (1992) entre otros, los cuales destacan el papel que ocupa la escuela en el proceso de la asimilación de la lectura y la escritura y cómo éstos están condicionados por factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde como lo dice Reyes

(2004) citado por las autoras mencionadas anteriormente “el dominio cognoscitivo de éstos aprendizajes depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (2006, pág. 30)”.

De igual manera los autores Arias y Flórez (2011), realizan un análisis importante sobre los aportes de Piaget para el aprendizaje, del cual para el presente trabajo se hace énfasis en el siguiente apartado

El tiempo, entendido en dos sentidos: como duración, tiempo cronológico que toma el desarrollo de alguna capacidad o momento de aparición de la misma en el crecimiento del niño, y como sucesión, tiempo en el cual se marca una secuencia en la cual ciertos logros del conocimiento aparecen luego de algunos y antes que otros, porque siguen una secuencia lógica de consolidación. Piaget, (1976) citado por (Arias & Flórez, 2011, pág. 95)

Esta afirmación permite abrir un análisis frente a los niños cuyo proceso de adquisición en la lectura y la escritura no toma el mismo tiempo que para otros, y cuya adquisición es “tardía” e incluso constituye el fracaso escolar llevando a la deserción por la no adquisición de estas habilidades en edades comprendidas entre los 5 y los 8 años.

La preocupación anterior presenta una relación intrínseca entre lectura y escritura, que va más allá de la mera referencia conceptual, es el impacto cognitivo, social y afectivo que estos dos procesos tienen sobre el niño y que hace parte de su proyecto de vida, puesto que si aprenden a leer y a escribir durante el ciclo I y específicamente en el grado primero son promovidos y si no aprenden a leer y a escribir deben “repetir” su año escolar, cargando con ello todas las consecuencias cognitivas, sociales y afectivas que representa este hecho.

Otra relación entre estos dos procesos es presentada por Flórez y Gómez (2012) y permite ampliar la mirada de esta relación desde su componente conceptual, “La lectura y la escritura son actividades que poseen tres aspectos que pueden mostrar distintos énfasis en la educación inicial, generando diversas relaciones entre ellas”. Estos autores rescatan una afirmación de Hoover y Gough (1990) “Los aspectos característicos de estos procesos son: el uso del código, que está relacionado con las letras del alfabeto y sus combinaciones para representar gráficamente unidades lingüísticas; la asignación de sentido en sus mensajes y el uso comunicativo”. En este sentido afirman que si el énfasis está puesto en la asignación de sentido, “en la lectura la atención se

focaliza en la comprensión de los mensajes”, pero que en la escritura, la atención se centra en “la creación del sentido en un mensaje mediante el proceso de composición y organización de las ideas que se plasman en los textos” (Flórez & Gómez, 2012, pág. 55).

Ahora bien, continuando con esta relación conceptual entre estos dos procesos Guzmán (2012) en una compilación hecha de varios autores sobre La lectura y la escritura, habla de la importancia del vocabulario tanto en la lectura como en la escritura, es decir, el vocabulario es un elemento más que relaciona ambos procesos. Se refiere a éste como “potenciador de la comprensión e interpretación de textos (lectura) y como vehículo que permite la expresión de ideas de forma escrita (escritura)”. Esta afirmación permite reconocer la necesidad de desarrollar en el niño su capacidad para adquirir y usar el vocabulario en los actos de leer y escribir, permitiendo un conocimiento desde el significado de las palabras y la producción de ese significado mediante la construcción de textos.

Finalmente la autora hace referencia a la relación mencionada por Cuetos Vega (1991), en la cual dicha intersección puede describirse de la siguiente manera: “Lectura y escritura se suelen presentar como unidades inseparables, como las dos caras de una misma moneda y en cierto modo es cierto, ya que la lectura solo se puede realizar sobre algo que está escrito. Inversamente, se escribe pensando en que alguien (aunque sea solo el propio autor) lo va a leer (Guzmán, Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula., 2012, pág. 55)”. Es así como algunos autores consideran que aprender a leer respalda el aprendizaje de la escritura, otros dicen que la escritura cumple un rol central en el desarrollo de la lectura y otros consideran que entre la lectura y la escritura existe una relación no secuencial y que se desarrollan en forma paralela y superpuesta/entrecruzada Shanahan (2005), citado por (Guzmán, Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula., 2012), ya que la consolidación de los procesos a diferentes edades no niega que los mismos se están desarrollando simultáneamente. Las diferentes posturas conllevan nuevamente a la relación entre el acto de leer y escribir, y para efectos de este trabajo se apoya en la postura paralela del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Muy seguramente el lector de este trabajo podrá encontrar o establecer otras relaciones entre lectura y escritura como parte de su experiencia personal y conocimiento académico de estos dos procesos, lo que permitirá que su mirada pueda ser aún más amplia que la presentada en este apartado y que para efectos de este trabajo de investigación cobra gran validez.

A continuación se presenta uno de los componentes que permite establecer entre la lectura y la escritura una correlación transversal, desde el carácter emotivo, la expresión de sentimientos, el desarrollo de la autoestima y que es desarrollada en este estudio como otra de las categorías de análisis, ésta es la socio afectividad. Se invita al lector a abrir su mirada al interior del aprendizaje desde una base sólida, firme y estable como lo puede ser el afecto.

2.2.6. La socio afectividad: un ambiente de aprendizaje

Realizar un sondeo sobre la dimensión socio afectiva no es una tarea fácil debido al carácter subjetivo que puede llevar consigo el análisis mismo del afecto dentro de las interacciones sociales, sin embargo esta subjetividad se evidencia cada día en los niños cuando sonrían, lloran, se asustan, gritan, pelean, se quejan, abrazan, expresan su ira, etc., un aspecto subjetivo visto desde evidencias reales. Las preguntas que surgen son ¿El afecto puede llegar a potenciar o a entorpecer los procesos de aprendizaje? ¿Para el caso específico de la lecto escritura cómo puede intervenir el afecto en su adquisición y dominio? ¿Qué método o enfoque del aprendizaje lleva consigo un componente afectivo que visiblemente facilite este proceso?

Teniendo en cuenta lo anterior realizar la conceptualización de lo que es la socio afectividad representa para este trabajo la columna vertebral, en cuanto no sólo ésta categoría será desarrollada como estrategia o como componente conceptual, sino que constituye el “andamiaje” transversal para la lectura y la escritura. Es así como las tres categorías de análisis para esta propuesta investigativa puestas en una balanza tienen el mismo peso teórico y práctico que permitirá llegar a los resultados esperados de manera paralela.

La afectividad comúnmente suele ser identificada con la emoción, sin embargo a pesar de encontrarse íntimamente ligadas son fenómenos diferentes. De acuerdo a González, Barrull, Pons y Mateles (1998) “Mientras que la emoción es una respuesta individual interna que informa de las probabilidades de supervivencia que ofrece cada situación, el afecto es un proceso de interacción social entre dos o más organismos”; la diferencia está contenida en el componente social, en la interacción que se tiene con otros, la emoción es la reacción del organismo frente a determinada situación, así se puede manifestar ira, alegría, tristeza, culpa, etc., sin embargo el afecto hace parte de un compartir, de dar y de esperar recibir.

Estos autores hacen referencia a esta diferencia desde expresiones que suelen ser utilizadas en la vida cotidiana

Solemos describir nuestro estado emocional a través de expresiones como “me siento cansado” o “siento una gran alegría”, mientras que describimos los procesos afectivos como “me da cariño” o “le doy mucha seguridad”. En general, no decimos “me da emoción” o “me da sentimiento” y sí decimos “me da afecto”. Además, cuando utilizamos la palabra ‘emoción’ en relación con otra persona, entonces decimos “fulanita me emociona” o “fulanita me produce tal o cual emoción”. En ambos casos se alude básicamente a un proceso interno más que a una transmisión. (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998)

Atendiendo a esto, los autores establecen que una diferencia entre la emoción y el afecto se da en tanto, la emoción es algo que se produce dentro del organismo, mientras que el afecto es algo que fluye y se traslada de una persona a otra. Establecer esta diferencia es importante para desarrollar de manera clara y sin campo a confusiones un concepto sobre “afecto”. En las apreciaciones de estos autores, se hace un análisis relacionado con algunas características del afecto para encontrar una definición y que manifiestan de la siguiente manera: “el afecto es algo que fluye entre personas, algo que se da y se recibe; proporcionar afecto es algo que requiere esfuerzo; el afecto es algo esencial para la especie humana, en especial en la niñez y en la enfermedad (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998)”. Partiendo de estas características hacen una comparación entre seres sociales y asociales, clasificando algunas especies animales en estos dos grupos y finalmente ubican al ser humano entre los seres sociales en cuanto necesitan de otros para sobrevivir. Todo este análisis los lleva a concluir, “Un individuo social no puede obtener por sí mismo todo los recursos que necesita para sobrevivir. [...] La cooperación social constituye una necesidad para todas aquellas especies denominadas sociales. Sin ayuda social, sin la cooperación de los demás, un individuo de una especie social no puede sobrevivir” (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998)”. Ahora bien, ésta conclusión conlleva al concepto que proponen sobre el afecto, y que hacen plausible al utilizar el término “algo” en su concepto inicial; aducen que ese “algo” que permite la conceptualización del término afecto no es otra cosa que la ayuda, la cooperación de otros seres humanos para sobrevivir. Es así como afirman “Dar afecto significa ayudar al otro, procurar su bienestar y su supervivencia. [...] La verdadera naturaleza del afecto

consiste en la capacidad de cada individuo para realizar un esfuerzo o trabajo en beneficio de los demás (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998)”.

Dicho lo anterior, estos autores González, Barrull, Pons y Marteles (1998), identifican una relación entre afecto y emoción la cual “estriba en que al recibir afecto experimentamos una emoción positiva”. Así, emoción y afecto están íntimamente relacionados, y terminan diciendo “de ahí que designemos el afecto recibido con un término similar al que utilizamos para describir la emoción que nos produce”. En este mismo sentido los autores trabajan sobre las señales afectivas, para ellos éstas señales están expresadas por medio de conductas “estereotipadas, genética y culturalmente”, las cuales tienen como función “garantizar la disponibilidad afectiva de quien las emite con respecto al receptor. Es así como la sonrisa, el saludo cordial, las señales de aceptación, las promesas de apoyo, etc., sirven para comprometer a quien las origina y constituyen una fuente de afecto potencial para el receptor (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998)”.

Ahora bien, después de este análisis sobre la definición de afecto, y manteniendo esta misma relación, el proceso de enseñanza – aprendizaje es un ejemplo claro de esta necesidad de colaboración, cooperación, de ayudar al otro, de procurar su bienestar y su supervivencia, es decir, es un proceso socio afectivo. De esta manera, se puede decir que los procesos de aprendizaje se dan por la interrelación de tres factores: intelectuales, emocionales y sociales. En el artículo Introducción al desarrollo socio – afectivo, (afectivo., s.f.) se señalan estos tres aspectos. Como factor intelectual “determina la percepción y comprensión de aspectos y elementos del aprendizaje”. En el factor emocional, “determina el interés por la tarea y las metas y objetivos a lograr. El niño aprende y hace las tareas para agradar al educador, para no perder su cariño. El educador debería ofrecer compensaciones afectivas a ese esfuerzo que realiza el niño para conseguir determinados aprendizajes” y desde el aspecto social “determina el marco motivador para efectuar el esfuerzo de la tareas. La aceptación y acogimiento entre iguales supone, en muchos casos, la situación social motivadora del aprendizaje” (afectivo., s.f.).

Por otra parte, estas relaciones socio afectivas intervienen en el desarrollo de la personalidad del niño generando autoconfianza, autoestima, seguridad, autonomía e iniciativa. Es así como el rendimiento escolar y profesional como lo propone este artículo son dimensiones en la vida del niño y del adulto que tienen su raíz en el ámbito socio afectivo y nuevamente se repite la afirmación que ya se ha trabajado anteriormente los niños con malas experiencias en la escuela infantil

abordan el paso a la escuela primaria con mayores dificultades que aquellos que han vivido de manera más positiva y relajada.

De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación y después de desarrollar el concepto de afecto, a continuación se hará referencia a la necesidad de educar desde el afecto, con el fin de establecer las bondades que trae consigo, las posibilidades que se abren paso para los niños y cómo el afecto se convierte en el potenciador del aprendizaje, para efectos de este trabajo en potenciador del aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.2.7. El afecto: potenciador del aprendizaje

*La educación ¿quién no lo sabe?
es ante todo una obra de infinito amor...
José Martí.*

Ya se ha establecido una red teórica que permite de manera sólida dar soporte a la estrategia metodológica que se propone para este trabajo investigativo y la cual corresponde a los ambientes de aprendizaje socio afectivos desde el trabajo por veintenas. Fue así como en un primer momento se abordó el concepto de ambientes de aprendizaje, seguidamente se presentó una introducción a la lectura y la escritura como ambientes de aprendizaje hechos con amor; luego se definieron la lectura y la escritura y se establecieron las relaciones desde lo cognitivo, lo afectivo y lo social; finalmente se presentó el concepto de afectividad, para ahora desarrollar este concepto desde el campo educativo como potenciador del aprendizaje.

Como se dijo, el aprendizaje trae consigo un componente social, se aprende compartiendo con los otros, cooperando con los otros, brindando o recibiendo apoyo de los otros y estas características son las que dan al aprendizaje un contexto afectivo. Se busca educar de manera integral, desarrollar en los niños habilidades cognitivas, sociales, físicas y también afectivas para que establezcan relaciones con su entorno de manera satisfactoria. Lograr el desarrollo de estas habilidades llevaría al niño a alcanzar, como lo propone González (2011), una personalidad madura, “este proceso evolutivo debe integrar y armonizar rasgos constitucionales; desarrollo psicomotor; desarrollo intelectual; desarrollo afectivo – social; y por último, las experiencias transmitidas por los agentes sociales (familia, escuela, sociedad) contribuirán a que el sujeto alcance dicha maduración”.

De acuerdo con esto, la afectividad es inherente al ser humano, el hombre nace siendo afectivo, da y recibe afecto, incluso desde el vientre materno; es por esto, que en muchas ocasiones se

invisibiliza en el ámbito escolar, pues se asume que está ligado a los seres y que no es necesario educar para tal fin. Sin embargo, considerar esto como una verdad puede alejar a la escuela del verdadero fin de la educación “educar para la felicidad”. Según González (2011), la educación en la afectividad se realiza por “contagio social”. “No es necesaria una programación para educar afectivamente, se realiza de forma espontánea y natural, mediante la educación familiar, escolar y mediante el proceso de socialización y culturización ambiental”. Hoy en día se proponen programas para educar en y desde el afecto, se pide que se introduzca en el currículo estándares relacionados con la dimensión socio – afectiva del ser humano, lo cual ha llevado a la cátedra de temáticas que deberían ser desarrolladas transversalmente, sin un manual, sin instrucciones, sin tareas, sin evaluaciones al respecto.

La afectividad más que enseñarla y aprenderla se vive, se siente, se experimenta, hace parte de cada instante en el que se interactúa y se relaciona con el otro o con el entorno, está dentro de cada uno, no es sacada de un libro. La propuesta que lleva consigo este trabajo de investigación busca el desarrollo socio afectivo desde un proyecto transversal pero de vivencias, de experiencias, que esté inmerso en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que no pretenda ser medido desde lo cuantitativo, sino que se pueda vivir desde las relaciones que se establecen entre los actores de este proceso. El afecto, así como las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida de los niños. Como lo dice González (2011) “añaden placer a sus experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción. [...] La educación afectivo – emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, para posibilitar el desarrollo de la educación integral”.

Hasta el momento se ha presentado un análisis al concepto de la afectividad y se ha retomado en gran medida la dimensión socio – afectiva, haciendo una distinción con el concepto de emoción desde diferentes autores. Como el propósito de este trabajo es conseguir una estrategia que esté sustentada desde la política educativa de la SED acerca de la RCC, a continuación se referenciarán los conceptos, intereses, metas y propósitos que desde la socio afectividad desarrolla esta propuesta y que serán la base teórica de esta categoría en el trabajo de investigación.

El desarrollo socio – afectivo desde esta política educativa es definido como “el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones

positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles (Alcaldía Mayor; SED, 2012, pág. 25)”.

El acto educativo es un acto social, es así como desde la propuesta de la RCC la socio afectividad para el desarrollo integral de los niños cobra importancia puesto que brinda espacios y tiempos suficientes para valorar y compartir experiencias como motivaciones, intereses, gustos, disgustos y sus correspondientes emociones, sentimientos y pensamientos con otras personas. Todo esto se logra desde el desarrollo humano “como el resultado del progreso conjunto de las dimensiones cognitiva, socio afectiva y físico recreativa, el cual tiene lugar en los ámbitos de interacción familiar, escolar y social, que en términos de Cohen invitan a su asociación para hacerse responsables del desarrollo integral de los estudiantes (Alcaldía Mayor; SED, 2012, pág. 24)”.

Desde esta mirada, la escuela se convierte en un escenario donde con el compromiso por una educación integral se pueda “resignificar el afecto y en una sociedad con vacíos de significados es urgente formar en la afectividad, empezar a construir juntos sentidos de existencia, recuperar el valor de la vida y aprender a ser sensibles a lo humano (Alcaldía Mayor; SED, 2012, pág. 24)”. Es así como la propuesta para esta investigación pretende mediante la intervención con un ambiente de aprendizaje socio afectivo, centrados en veintenas desarrollar transversalmente la dimensión socio – afectiva como potenciador del aprendizaje de la lectura y la escritura, articulando el concepto de desarrollo humano, aprendizaje y afecto desde la convicción de que el afecto es el motor que potencia el aprendizaje, esto permitirá a los niños del grado primero avanzar en su desarrollo cognitivo, social y afectivo con la certeza de alcanzar un éxito escolar con un aprendizaje sólido de la lectura y la escritura.

Para lograr lo anterior, es necesario establecer las subcategorías de análisis, las cuales son tomadas desde esta propuesta de la SED (2008), en el trabajo que se propone desarrollar en los ciclos. Por lo tanto, como subcategorías de la socio afectividad serán tenidas en cuenta: eje intrapersonal, eje interpersonal, comunicación asertiva y solución de problemas. A continuación se realizará una explicación de cada una de ellas y se permitirá al lector tener una mirada ampliada de estos conceptos desde la RCC. Para efectos de este trabajo se hará hincapié en los ejes referidos al ciclo I.

- Eje Intrapersonal: De acuerdo con la SED (2012) el desarrollo de este eje, permite que las personas reconozcan, manejen y expresen sus emociones de manera adecuada frente a

cualquier situación. Son personas seguras de sí mismas, reconocen sus errores y buscan corregirlos desde su automotivación y auto monitoreo. Dentro de esta descripción se propone desarrollar en los niños habilidades como la regulación emocional, la autoestima, la motivación y la resiliencia. Nelse y Lott (1999) la definen como “la habilidad para comprender las emociones personales, para usar esta comprensión con el fin de desarrollar autodisciplina y autocontrol y para aprender de las experiencias”.

- Eje Interpersonal: En este, de acuerdo a la SED (2012), se establecen habilidades que permiten comprender y abordar todos los elementos presentes en la socio afectividad y su impacto en la relación con otros. Es así como la empatía hacer parte de este tipo de relación, son tolerantes frente a la presión social inapropiada, tienen capacidades para trabajar en equipo, promueven el diálogo y la cooperación y son asertivos para solucionar conflictos. Para Nelse y Lott (1999), es la “habilidad de trabajar con los demás, sabiendo escuchar, comunicar, cooperar, negociar y compartir, reconociendo las emociones de los demás (empatía)”.
- Eje Comunicación Asertiva: “Da cuenta de los procesos lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos, significados y las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos, emociones y reacciones (Alcaldía Mayor; SED, 2012, pág. 30)”. Dentro de sus características está la habilidad para escuchar y saber leer contextos. De acuerdo a Nelse y Lott (1999), son “habilidades como saber escuchar, respetar turnos, expresar claramente las propias ideas y respetar las realidades individuales. Crear una atmósfera de afecto (amabilidad y firmeza al mismo tiempo) es la primera pieza del rompecabezas de la disciplina con amor, y encontrar su lugar nos asegura que esta base no se construye sobre arena. Atmósfera de afecto basada en la amabilidad y la firmeza, en la dignidad y el respeto mutuo”.
- Eje de capacidad para resolver problemas: De acuerdo a la propuesta de la SED (2012, pág. 30) hace referencia a “una estrategia que busca la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia. Incluye habilidades como toma de perspectiva, negociación, creatividad para buscar soluciones y toma de decisiones”. Para Nelse y Lott (1999) la solución de problemas está referida a muchas de las habilidades que los niños necesitan para ser felices y contribuir con éxito a

la sociedad, se aprende a través de la solución de problemas. “las habilidades para la solución eficaz de problemas ayuda a los estudiantes a entender la responsabilidad que les corresponde en el salón de clase o en cualquier sistema. La solución de problemas les ayuda a pensar, hablar e interactuar respetuosamente con los demás”.

Ahora bien, después de analizar y exponer todo lo referente al desarrollo socio afectivo y las subcategorías que se encuentran para el análisis de ésta, se pretende a continuación establecer las relaciones entre las tres grandes categorías de este trabajo de investigación: la lectura, la escritura y ambiente de aprendizaje socio afectivo, intentando vincular de manera general la estrategia que se desea implementar, pues ésta será ampliada en el marco metodológico, pero que es necesario contextualizar desde la teoría para una mayor comprensión por parte del lector.

2.2.8. Aprendizaje de la lectura y la escritura: un ambiente de aprendizaje hecho con amor

“Soy feliz: La lectura y la escritura un arte hecho con amor. Un ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura”, como se decidió llamar a este trabajo de investigación, propone facilitar en los niños del grado primero del Colegio Agustín Fernández el proceso para el aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, enriqueciendo la dimensión socio – afectiva, puesto que se pretende comprobar si la comunicación y el afecto van de la mano y su combinación abre las posibilidades a un aprendizaje cognitivo más eficaz, significativo y placentero, lo cual podría ser una posible conclusión.

Para lograr lo anterior, se acepta la invitación de la propuesta presentada por la SED, en conjunto con otras Instituciones Gubernamentales y Educativas pensada en el desarrollo socio afectivo con un análisis amplio sobre la importancia de educar desde la afectividad. Es así como la Herramienta para la Vida: “Hablar, leer y escribir para comprender el mundo” (LEO), plantea los ejes que potencian el desarrollo socio – afectivo (Alcaldía Mayor; SED, 2012). El análisis y lectura realizada a estos elementos brinda herramientas interesantes para llevar a cabo con los niños un trabajo no sólo desde lo académico, sino fortaleciendo a la vez su dimensión socio – afectiva y constituye un marco teórico importante durante el desarrollo de esta investigación. Aceptar esta invitación, pretende de igual manera dar cuenta del trabajo en equipo que se debe

realizar entre el gobierno, las escuelas, la familia y la sociedad en general para alcanzar los niveles y estándares de calidad que tanto se persiguen con las políticas educativas pero que fracasan por la falta de un trabajo en equipo, colaborativo, desde la apropiación misma del maestro frente a estas propuestas gubernamentales que desde el modo de ver de esta investigación poseen una intensión con sentido humano.

Los temas trabajados hasta aquí y la manera en que han sido abordados permiten apoyar la lectura y la escritura, si se puede así decirlo aduciendo a una metáfora, sobre un “suave colchón de plumas”, en el cual pasará a reposar el aprendizaje de los mismos, teniendo como base sus conceptos, sus características y elementos, y que suavizan el impacto cognitivo al estar sostenidos en un “blando relleno” el afecto.

Ahora bien, establecer estas relaciones desde el marco de la RCC, constituye una base firme para validar que el afecto es un mediador pedagógico, que el afecto potencia la formación integral de los niños, al ser educados en ambientes cálidos y amables que posibiliten la construcción de conocimiento. Uno de los más importantes aportes “Convertir la escuela en un espacio con sentido, en donde tanto el reconocimiento personal como el social ayuden a redescubrir el gusto por enseñar, la alegría por aprender y el arte de convivir con el otro, en y para el afecto (Alcaldía Mayor; SED, 2014)”. Otro fin y que es indiscutible es la posibilidad de brindar herramientas para potenciar el aspecto socio afectivo en la escuela y el hogar, poniendo en diálogo a maestros y padres de familia en la misión compartida de educar.

Es así que se propone como estrategia un ambiente de aprendizaje socio afectivo basado en veintenas, que favorezca el aprendizaje de la lectura y la escritura, en cuanto se potencia el aspecto cognitivo desde redes de afecto pensadas desde la familia, el aula y la escuela. Un ambiente de aprendizaje que dé cuenta del desarrollo humano desde el enfoque de Max – Neef, citado por la SED (2014) el cual señala “que las necesidades no deben concebirse como carencias, pues esto restringe su comprensión a lo puramente fisiológico y deja de lado su valor intrínseco sintetizado en la motivación y movilización de las personas, generadas e impulsadas por el deseo de satisfacer sus necesidades”. Lo cual presupone que debe hacerse una reflexión sobre

Las necesidades educativas de los niños, a partir de la comprensión de los factores genéticos, psicológicos y culturales vinculados al desarrollo humano integral, lo que lleva, según interpretación de Chabot, a superar el panorama incompleto de los procesos de aprendizaje y sus dificultades asociadas, reducido al ámbito del desarrollo cognitivo, y exige para la labor docente el abordaje, de forma

integrada, de ámbitos del desarrollo cognitivo, físico – recreativo y socio afectivo. (Alcaldía Mayor; SED, 2014)

Como una de estas necesidades y que se encuentra referida desde el campo escolar está la necesidad de aprender a leer y a escribir en los primeros años de la escuela, es decir, durante el paso del niño por el ciclo I, y más específicamente una responsabilidad dejada al grado primero. Es así como a continuación se plantea la relación que existe entre lectura y socio afectividad y escritura y socio afectividad, lo cual concluye en la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje socio afectivo que potencie y posibilite estos procesos desde “ambientes cálidos y amables para el aprendizaje”.

2.2.8.1. Relación entre lectura y socio afectividad

Ya anteriormente se había abordado esta temática, sin embargo, este apartado pretende establecer la relación existente entre estos dos procesos justificando así un ambiente de aprendizaje donde confluyan ambos como potenciadores uno del otro. Es así, como se dice que la lectura es uno de los elementos básicos que juega un papel importante en la vida y los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Cobija diversas posibilidades: leer para sentir, disfrutar, compartir, acompañar, soñar, amar y vivir, así como leer para crecer en el mundo, para aprender del mundo y para proponer cambios. Desde la lectura, la socio afectividad facilita la comprensión del otro y mejora las relaciones interpersonales, pues no se limita a la mirada focalizada de un texto, sino que permite descubrir múltiples formas de lectura. (Alcaldía Mayor; SED, 2014)

. Estas formas de lectura corresponden a las maneras en que se debe leer el contexto, es decir, la lectura realizada desde las diferentes áreas del conocimiento.

2.2.8.2. Relación entre escritura y socio afectividad

Es importante recordar que “la escritura es la representación del sentir y actuar del ser humano. Es el proceso más estructurado del pensamiento, pues las ideas que surgen y toman forma con la lectura y la oralidad respectivamente, se vigorizan y logran materializarse en la producción escrita

(Alcaldía Mayor; SED, 2014)” Ahora bien, la SED afirma que “Elaborar un texto, desde la socio afectividad implica la creación de palabras comprensibles hiladas y cohesionadas con respeto al reconocimiento hacia los demás (Alcaldía Mayor; SED, 2014)”. Este reconocimiento hacia los demás lleva consigo el componente social y afectivo que establece la relación directa entre estas dos categorías de análisis.

Teniendo en cuenta el marco teórico trabajado, a continuación se presenta el marco metodológico con el que se pretende desarrollar este trabajo de investigación desde una estructura que posibilite el alcance de los propósitos expuestos.

3. Capítulo 3. Marco Metodológico

“Los ambientes de aprendizaje deben ser asertivos y cálidos, mediados por relaciones amables y afectivas que vinculen positivamente a sus participantes”.
SED

En este capítulo, se desarrolla inicialmente el diseño metodológico que se llevará a cabo, dando paso al tipo de investigación, los alcances de la misma, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, la validación de las pruebas y la descripción de las categorías de análisis.

3.1. Diseño Metodológico

Al hacer investigación lo primero que se debe tener en cuenta es determinar el *objeto de estudio*, Las autoras Estévez, Arroyo y González (2004, pág. 3) afirman que “Para definir una ciencia es necesario, en primer término, determinar su objeto de estudio, es decir, qué aspectos de la materia, la conciencia o la práctica estudia”. Es así como el *objeto de estudio* de esta investigación es “*El aprendizaje de la lectura y la escritura*”, y el *objetivo* que se persigue es “*Analizar la incidencia de un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños del grado primero*”. Un objetivo con características sociales, dada la relación existente entre docente y alumno.

Por tal motivo en esta investigación es necesario partir de la realidad y de la interacción social, por lo tanto el método que se utilizará es el *cualitativo*, desde un enfoque *descriptivo*, cuya “finalidad [...] no es tanto acumular conocimientos sobre el proceso educativo y explicar y/o

comprender la realidad educativa [sino] aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992)”.

Es así como el tipo de investigación aplicado es *investigación acción*, ya que su preocupación principal está en el perfeccionamiento de la realidad investigada desde la práctica y no en el cúmulo de conceptualizaciones de carácter teórico; Como lo afirma Bisquerra (1989) “el objetivo de la investigación acción está en producir cambios en la realidad estudiada, más que llegar a conclusiones de carácter teórico. Pretende superar el divorcio actual entre investigación y práctica educativa”. Sin embargo esta investigación acción está orientada en el campo educativo, lo que ubica con mayor exactitud este trabajo investigativo desde la *investigación acción educativa*, pues requiere según Restrepo (2004., pág. 47) “la adaptación de la teoría, una transformación intelectual y práctica en espacios de reflexión pedagógicos. Si este ejercicio se realiza de manera sistemática y rigurosa, se convierte en un proceso de investigación desarrollado en el laboratorio de las aulas”. Este tipo de investigación que busca sistematizar este proceso individual del docente que investiga a la vez que enseña, es lo que los autores como Restrepo (2004) llaman investigación – acción – educativa.

Para conseguir un acercamiento con esta realidad se usarán como técnicas e instrumentos de recolección de datos: La observación participación, el diario de campo, prueba diagnóstica en lecto – escritura para el grado primero “Pruebín” con su respectiva rejilla y matriz de valoración, pruebas de avance “Pruebín”, y prueba final “Pruebín”, rejilla de valoración desarrollo socio afectivo y matriz de valoración, los ambientes de aprendizaje centrados en veintenas que corresponden a la estrategia pedagógica de intervención.

Realizar esta investigación trae consigo el abordaje de tres categorías de análisis: lectura, escritura y socio afectividad; con sus respectivas subcategorías que a continuación están referidas y conceptualizadas.

3.2. Categorías de análisis

La revisión teórica realizada en el capítulo 2, marco teórico, permitió establecer como categorías de análisis la lectura, la escritura y la socio – afectividad. Para cada una de estas se determinaron unas subcategorías que serán retomadas a continuación, haciendo énfasis en los autores que son el soporte de este trabajo investigativo.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
LECTURA (Rita Flórez)	Decodificación	Reconoce y lee las vocales Identifica las letras Asocia las letras a los fonemas que representan Reconoce de manera rápida y automática una palabra.
	Comprensión	Sigue instrucciones escritas. Relaciona el sonido de las letras con sus respectivas imágenes. Ordena una historia contada con imágenes de acuerdo a como sucedieron los hechos. Se evidencia una estructura narrativa en la invención oral de un cuento. Da cuenta de los personajes y su papel dentro de una historia. Responde en su totalidad las preguntas hechas sobre un texto.
ESCRITURA (Yetta Goodman)	Principio Funcional	Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa de forma escrita una intención comunicativa.
	Principio Lingüístico	Se observa fluidez en la escritura. Escribe con correcta ortografía. Deja espacio entre palabras.
	Principio Relacional	Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.
SOCIO AFECTIVIDAD Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) Secretaría de Educación Distrital (SED)	Eje Intrapersonal	Controla sus emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, ira. Le agrada compartir con todos sus compañeros Posee buena autoestima Disfruta de diferentes experiencias. Tiene periodos largos de atención. Confía en el mundo que lo rodea.
	Eje Interpersonal	Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Tiene interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comprende que ante una situación podemos reaccionar de manera diferente.
	Eje Comunicación Asertiva	Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales.

		Cuando comete una falla lo sabe.
	Eje Solución de Problemas	Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema. Negocia para alcanzar sus metas. Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado en otros. Conversa y busca soluciones con los adultos. Escoge entre varios objetos el que más le conviene según la necesidad.

Tabla 3. Categorías de Análisis y Subcategorías.

3.2.1. Categoría: Lectura

Esta categoría está definida como “Un proceso cognitivo, social y afectivo, en el que interviene la decodificación y la comprensión como elementos integradores de los conocimientos previos, la relación con el contexto y las necesidades del lector, (elaboración propia)”. Esta definición pretende rescatar el sentido cognitivo, social y afectivo que se encuentra inmerso en el acto de leer, puesto que requiere del conocimiento de los símbolos gráficos, la asociación con su respectivo sonido, el sentido y significado que tenga para el niño lo impreso, la manera en que puede utilizar este aprendizaje en el contexto en que se desenvuelve y los diferentes sentimientos que puede vivenciar durante este proceso. Como subcategorías se proponen:

3.2.1.1. La decodificación

Teniendo en cuenta la revisión teórica realizada, esta subcategoría para efectos de este trabajo es definida de acuerdo con la compilación hecha por Guzmán (2012, pág. 15), citando a Flórez, Arias, Restrepo y Guzmán, como “el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras. Incluye rutas directas (visual, ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido símbolo) Corresponde a descifrar caracteres alfabéticos y alfanuméricos que constituyen el texto”.

3.2.1.2. La comprensión

De acuerdo a Guzmán (2012, pág. 15) “Se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan utilizando procesos de razonamiento de alto nivel y los conocimientos previos de los lectores”.

3.2.2. Categoría: Escritura

Esta categoría, es definida como “Un proceso integral que permite al niño la relación con su entorno y sus semejantes, la comprensión de las reglas que rigen el sistema escritural y la relación que puede establecer con los textos escritos (elaboración propia)”. Como subcategorías se analizarán los tres principios de la escritura de Yetta Goodman (1992).

3.2.2.1. Principio funcional

Este principio, que es visto como una subcategoría de la escritura, se refiere al hecho de que el lenguaje escrito atiende a variados objetivos, dependiendo de las necesidades, de la cultura, de factores sociales, económicos, políticos, etc. En este principio los niños desarrollan habilidades que les permite comprender ¿para qué la escritura sirve en su vida y en sus actos cotidianos?, en palabras de Goodman (1992) “Comienza a saber cómo la lectura y la escritura son usadas por la gente en su grupo social”.

3.2.2.2. Principio lingüístico

Como lo explica Goodman (1992), este principio obedece a “Cómo están organizadas la ortografía y la gramática del lenguaje escrito. Es la organización sintáctica del lenguaje y la forma en que este debe ser leído”.

3.2.2.3. Principio relacional

Este principio se presenta “cuando los niños empiezan a saber que el lenguaje escrito representa, simboliza o quiere decir significados o conceptos. Saben que el lenguaje escrito transmite las historias de los libros en formatos particulares y que hay relación entre lo impreso y las ilustraciones” Goodman (1992). Durante el desarrollo de estas habilidades los niños pueden entender que el lenguaje escrito se relaciona de manera directa con el lenguaje hablado, y que este a su vez puede mostrar el significado de lo que se está comunicando. Como lo afirma esta autora “Los niños van entendiendo cómo la ortografía y la sintaxis del lenguaje escrito se relacionan con la fonología y sintaxis del lenguaje hablado”.

3.2.3. Categoría: Socio afectividad

Para la presente investigación serán definidos como “Los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permita ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida (Alcaldía Mayor; SED, 2014)”, es así como el concepto de socio afectividad será entendido como “el proceso mediante el cual los niños, niñas jóvenes y adultos adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles (Alcaldía Mayor; SED, 2014, pág. 24)”. Las subcategorías que se trabajarán en el análisis de esta categoría son:

3.2.3.1. Eje intrapersonal

Esta subcategoría de acuerdo a la RCC hace referencia a la capacidad para “reconocer, manejar y expresar las emociones de forma adecuada y en diferentes situaciones” (Alcaldía Mayor; SED, 2014). De igual manera se conceptualiza como la capacidad para detallar los intereses, afirmar los valores y potencializar las habilidades de manera adecuada. El desarrollo intrapersonal sugiere “la automotivación y el automonitoreo como medio para lograr objetivos académicos y personales” (Alcaldía Mayor; SED, 2014). Se despliega la seguridad en sí mismo, se favorece la sana convivencia, el autoconcepto, la actitud positiva frente a la vida y el fortalecimiento personal de enfrentar problemas y dificultades.

3.2.3.2. Eje interpersonal

Esta subcategoría permite vislumbrar y afrontar todos los elementos presentes en la socio afectividad y su alcance en la relación con los otros. En este eje se hacen presentes “valores como la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo, la restauración y la conciencia ética y social” (Alcaldía Mayor; SED, 2014).

3.2.3.3. Eje de comunicación asertiva

“Da cuenta de los principios lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos y significados y las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos, emociones y reacciones. De igual manera trabaja la escucha activa y la lectura de contextos” (Alcaldía Mayor; SED, 2014).

3.2.3.4. Eje de solución de conflictos

De acuerdo a la propuesta de la SED (2014), esta categoría hace referencia a la capacidad de desarrollar armonía consigo mismo, de convivir adecuadamente con los contextos de interacción social y el medio ambiente, desde el uso de maneras “creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia. Incluye habilidades como la toma de perspectiva, la negociación, la creatividad para buscar soluciones y la toma de decisiones” (Alcaldía Mayor; SED, 2014).

3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.3.1. Observación participación

Teniendo en cuenta que el método utilizado para esta investigación es cualitativo, se decidió optar por la observación como técnica en la recolección de datos, por cuanto constituye un aporte fundamental en el conocimiento y caracterización de la población con el fin de establecer las necesidades individuales que evidencia cada uno de los niños en su interacción y desempeño en la vida escolar. Esta observación parte de la realidad en la cual se encuentra inmerso el objeto de estudio y por su puesto la población, esto permite no sólo mirar la realidad, sino observarla, tal como lo afirma Martínez (2007, pág. 74) “Tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos. Cuando nos cuestionamos sobre una realidad u objeto, quiere decir que no la estamos mirando simplemente, ese cuestionamiento nos está indicando, que a esa realidad la estamos observando con sentido de indagación”.

De esta manera se puede decir que el investigador realiza la observación fijando su atención en los aspectos relevantes para su estudio, focalizando la obtención de datos desde una intencionalidad definida. Ahora bien, es necesario que la observación sea planeada con el fin de

no perderse en el sinnúmero de información que puede provenir del medio que se está observando, éstos elementos capturados de la realidad deben ser organizados, categorizados, reconstruidos, sistematizados y analizados por el investigador, en este sentido Martínez (2007, pág. 75) afirma “Cuando el investigador se da a la tarea de reconstruir, ya está adentrándose en el proceso de la planeación para realizar la observación y profundizar en un campo temático”, es decir, debe centrarse con detalle y determinar a qué nivel va a realizar dicha observación. En palabras de Martínez (2007, pág. 75) “se debe tener claridad acerca de sí se va a aplicar una observación exploratoria, descriptiva, focalizada o selectiva”. Teniendo en cuenta que se está trabajando investigación acción educativa, en la cual se pretende conocer la realidad para intervenir en ella, la observación realizada será de tipo *descriptivo*, apuntando a la *observación participativa*, la cual es utilizada en este tipo de investigación y será registrada en el instrumento de Diario de Campo.

3.3.2. Diario de campo

Este instrumento se usará, puesto que permite registrar los hechos de manera descriptiva, constituyendo una base de datos importante para luego ser interpretados. Teniendo en cuenta que se utiliza la técnica de la observación participante como se mencionó anteriormente, el diario de campo constituye un complemento relevante para la consecución de información referida a la pregunta que motiva esta investigación y a la posibilidad de analizar los datos bajo la mirada del diseño de un ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilite el aprendizaje de la lectura y la escritura; la información obtenida sentará las bases para la planeación de la estrategia metodológica y el instrumento en sí permitirá llevar a cabo el registro de los avances que se vayan generando durante la intervención, facilitando al finalizar la investigación la triangulación de los resultados. Visto de esta manera, el diario de campo abre la posibilidad a sistematizar las prácticas investigativas y pedagógicas, optimizarlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez, citados por Martínez (2007, pág. 77) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo”. Este análisis e interpretación de la realidad conduce a la relación entre la teoría y la práctica, posibilitando al investigador no sólo el conocimiento del objeto de estudio, sino su participación e intervención en los procesos para transformarlo.

Ahora bien, el diario de campo propuesto para esta investigación está diseñado desde tres ejes fundamentales: la descripción, la argumentación y la interpretación.

La descripción entendida como un mirar “el detalle”, esto es describir con sentido de indagación, asociando la descripción al objeto de estudio. La argumentación, comprendida desde las palabras de Martínez (2007, pág. 77) “Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito. Cuando vamos a argumentar necesariamente tenemos que hacer uso de la teoría (aquí damos a la razón de ser del diario de campo) para poder comprender cómo funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio”. Finalmente la interpretación, vista como la mezcla entre la experiencia vivida y la teoría para comprender lo que sucede.

(Anexo A. Formato y ejemplo Diario de Campo)

3.3.3. Prueba diagnóstica en lecto escritura para el grado primero “PRUEBÍN”

El Colegio Agustín Fernández, al igual que muchos otros colegios distritales, implementó como política educativa la Reorganización Curricular por Ciclos. Es así como desde el año 2010 se cuenta con una prueba diagnóstica para el grado primero, la cual contempla aspectos académicos; ésta fue elaborada por los docentes del ciclo I y aprobada por el Área de Humanidades, es aplicada a los niños del grado primero con el fin de dar cuenta sobre los conocimientos previos que presentan al iniciar su año escolar. “Pruebín”, que es el nombre que recibe la prueba, es revisada y de ser necesario ajustada cada año por parte de las docentes del ciclo I y del Área de Humanidades.

Esta prueba se define al igual que la evaluación diagnóstica como la valoración que se realiza antes de iniciar un proceso de enseñanza – aprendizaje, y que tiene como propósito evidenciar las bases del conocimiento que traen los niños para afrontar las nuevas metas que se espera que alcancen. Tener este acercamiento permite establecer planes de acción (metodología, estrategias, motivación...), sobre el futuro rendimiento académico de los estudiantes.

La prueba está en forma de folleto y simula un “amiguito” de los niños llamado “Pruebín”, esto con el fin de ofrecer al niño un ambiente de tranquilidad y confianza frente al desarrollo de la prueba. Cuenta con 8 ítems para el área de lecto – escritura, 6 para el área de matemáticas y 6 que

avistan los procesos de las demás áreas del plan de estudios. La forma de pregunta es de respuesta múltiple, similares a las pruebas Saber (otro de los requerimientos del Sistema de Evaluación Institucional, SIE); pero en el caso de la lecto – escritura contiene un dictado, la escritura de algunas palabras, la organización de una secuencia temporal, la invención de un cuento por medio de un dibujo y la narración del mismo, el cual es transcrito por la docente.

Para efectos de este trabajo de investigación, la valoración se centró en los ítems de lecto – escritura.

(Anexo B. Prueba Diagnóstica en lectura y escritura "Pruebín")

Para registrar los resultados de la prueba se diseñó una rejilla en la cual se evalúa la categoría de lectura con las subcategorías de decodificación y comprensión trabajadas por Flórez, Arias y Guzmán (2006); y la categoría de escritura con las subcategorías: principio funcional, principio lingüístico y principio relacional propuestas por Goodman (1992). Se establecieron tres valores: Superior (S), Medio (M) y Bajo (B) que representan el desempeño obtenido por los niños y que a su vez es la valoración que maneja el colegio en el SIE. A continuación se presentan estas rejillas.

**REJILLA PRUEBA DIAGNÓSTICA EN LECTURA Y ESCRITURA "PRUEBÍN"
GRADO PRIMERO
COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
LECTURA	DECODIFICACIÓN			
	COMPRENSIÓN			
ESCRITURA	PRINCIPIO FUNCIONAL			
	PRINCIPIO LINGÜÍSTICO			
	PRINCIPIO RELACIONAL			

Tabla 4. Rejilla prueba diagnóstica en lectura y escritura "Pruebín".

Para establecer los parámetros de la evaluación de las categorías y las subcategorías se elaboró una Rúbrica de Valoración de la prueba “Pruebín”, la cual se encuentra a continuación, y que es válida para la prueba diagnóstica, la prueba que se aplica durante la intervención y la prueba final, ya que se pretende mostrar el avance que van obteniendo los niños a medida que se desarrolla la intervención del ambiente de aprendizaje socio afectivo, centrado en veintenas. La validación de estos instrumentos se encuentra en el Anexo C.

(Anexo C. Validación de instrumentos)

**RUBRICADE VALORACIÓN
REJILLA PRUEBA DIAGNÓSTICA EN LECTURA Y ESCRITURA “PRUEBÍN”
GRADO PRIMERO
COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ**

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	SUPERIOR (S)	MEDIO (M)	BAJO (B)
LECTURA	DECODIFICACIÓN	Reconoce y lee las vocales Identifica las letras Asocia las letras a los fonemas que representan Reconoce de manera rápida y automática una palabra.	Reconoce y lee mínimo tres vocales. Asocia algunas letras a los fonemas que representan. Tiene cierto grado de dificultad para reconocer palabras.	No hay reconocimiento de vocales. Hay ausencia de conciencia fonológica. No reconoce palabras.
	COMPRENSIÓN	Sigue instrucciones escritas. Relaciona el sonido de las letras con sus respectivas imágenes. Ordena una historia contada con imágenes de acuerdo a como sucedieron los hechos. Se evidencia una estructura narrativa en la invención oral de un cuento. Da cuenta de los personajes y su papel dentro de una historia. Responde en su totalidad las preguntas hechas sobre un texto.	Aunque comprende las instrucciones debe contar con el apoyo del docente para realizarlas. Reconoce el sonido de las letras, pero no logra una adecuada asociación con sus respectivas imágenes. Logra entender el orden de una historia contada con imágenes, pero comente errores en la numeración de las mismas. En la invención de cuentos tiene en cuenta el inicio de una historia, el desarrollo pero no presenta un final coherente. Da cuenta de los personajes de una historia, pero no tiene claro el rol de cada uno de ellos. Responde algunas preguntas hechas sobre un texto.	Necesita constantemente del apoyo del maestro para la realización de las actividades. No asocia las letras con las imágenes. Comete errores al ordenar una historia desde la secuencia temporal. La estructura de sus narraciones carece de coherencia. Presenta dificultad en la identificación de los personajes de una historia y el rol que desempeñan. Las respuestas ante preguntas de un texto carecen de sentido.
ESCRITURA	PRINCIPIO FUNCIONAL	Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa de forma escrita una intención comunicativa.	Intenta escribir su nombre para marcar la hoja, cometiendo algunos errores. Se evidencia el intento por expresar de forma escrita una idea.	Aún no reconoce las letras que conforman su nombre, por lo tanto no marca su hoja. La intención comunicativa no se ve reflejada.
	PRINCIPIO LINGÜÍSTICO	Se observa fluidez en la escritura. Escribe con correcta ortografía. Deja espacio entre palabras.	Presenta cierto grado de dificultad al escribir. Comete algunos errores al escribir. Se evidencian algunos espacios entre palabras, pero no todos bien logrados.	Aún no hay claridad en su escritura. Comete errores constantemente. Escribe sin dejar espacio entre palabras.
	PRINCIPIO RELACIONAL	Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.	Revisa su escrito al termina, pero no presta atención a sus errores. Identifica los errores y los corrige con intervención del maestro. Se evidencia una estructura narrativa, pero se pierde a medida que avanza la historia.	No revisa su escrito al termina. Necesita el apoyo constante de un adulto para identificar los errores y corregirlos. Falta estructura narrativa en sus historias.

Tabla 5. Matriz de valoración rejilla Prueba Pruebín.

3.3.4. Rejilla de valoración desarrollo socio afectivo

Teniendo en cuenta que uno de los intereses de esta investigación se centra en el diseño de un ambiente de aprendizaje socio – afectivo, se elaboró una rejilla que permitiera el registro de los datos obtenidos en la técnica de observación participante y en el diario de campo, otorgando especial interés a comportamientos y/o actitudes de los niños frente a su desarrollo socio – afectivo. Esta rejilla fue diseñada tomando como base la propuesta presentada por SED, en la RCC (Alcaldía Mayor; SED, 2012), en su construcción participaron las docentes del ciclo I, el orientador y la educadora especial de la institución.

La rejilla presenta como categoría el desarrollo socio – afectivo valorado desde las habilidades socio afectivas esenciales para el desarrollo personal y social de niños, niñas, jóvenes y adultos desde la escuela (Alcaldía Mayor; SED, 2012) y como subcategorías se tuvieron en cuenta los cuatro ejes de esta misma propuesta: eje intrapersonal, eje interpersonal, eje de comunicación asertiva y eje de capacidad para resolver problemas. A continuación se presenta la rejilla.

REJILLA DE VALORACIÓN DESARROLLO SOCIO – AFECTIVO DE LOS NIÑOS DEL GRADO PRIMERO

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
DESARROLLO SOCIO - AFECTIVO	EJE INTRAPERSONAL			
	EJE INTERPERSONAL			
	EJE DE COMUNICACIÓN ASERTIVA			
	EJE DE CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS			

Tabla 6. Rejilla de valoración desarrollo socio – afectivo.

La valoración fue establecida en tres puntuaciones Superior (S), Medio (M) y Bajo (B), los cuales corresponden a los desempeños obtenidos por los niños y están en concordancia con las valoraciones establecidas en el SIE del Colegio.

Para determinar los aspectos referidos a cada una de estas valoraciones, se elaboró una rúbrica con las características de cada uno de ellos, esta se presenta a continuación.

MATRIZ DE VALORACIÓN DESARROLLO SOCIO – AFECTIVO

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	SUPERIOR (S)	MEDIO (M)	BAJO (B)
DESARROLLO SOCIO - AFECTIVO	DESARROLLO INTRAPERSONAL	Controla sus emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, ira. Le agrada compartir con todos sus compañeros Posee buena autoestima Disfruta de diferentes experiencias. Tiene periodos largos de atención. Confía en el mundo que lo rodea.	Reconoce sus emociones básicas Sólo comparte con sus amigos más cercanos. Su autoestima es cambiante Disfruta de experiencias cortas y divertidas. Tiene periodos cortos de atención. Confía sólo en algunas personas.	No tiene control sobre sus emociones básicas. Es egocéntrico. Posee baja autoestima. No le agrada participar de experiencias divertidas. Se nota distraído y desatento constantemente. Es inseguro y poco confiado.
	DESARROLLO INTERPERSONAL	Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Tiene interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comprende que ante una situación podemos reaccionar de manera diferente.	Busca ayuda cuando ve a alguien sufriendo. Reconoce la emoción del otro. Escoge a sus amigos según sus intereses. Tiene interés en sus propios objetivos. Acepta sus errores, pero busca justificación en otros. Considera que todos deben tener su misma reacción ante una situación determinada.	Le es indiferente el sufrimiento de los demás. Es poco tolerante frente a la emoción de los demás. Sus amigos son aquellos que están cerca y disponibles para él. No le interesa tener objetivos. Siente temor hacia los castigos y, por lo mismo, no es capaz de reconocer el daño que ocasiona con sus actos. No se fija en las reacciones que se dan en diferentes personas ante una situación común.
	COMUNICACIÓN ASERTIVA	Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales. Cuando comete una falla lo sabe.	Logra sostener una conversación a partir de oraciones simples. Realiza juegos paralelos: jugar junto a otros niños pero no con ellos. Sólo comparte algunos de sus materiales y sus juguetes. Comprende instrucciones cortas. Identifica situaciones accidentales. Cuando comete una falla busca justificarse.	No le interesa sostener conversaciones. Se aísla para no compartir sus juegos. No comparte sus materiales ni sus juguetes. No sigue instrucciones. No analiza si una situación es accidental o no y reacciona. No reconoce sus fallas.
	CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS	Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema. Negocia para alcanzar sus metas. Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado en otros. Conversa y busca soluciones con los adultos. Escoge entre varios objetos el que más le conviene según la necesidad.	Busca a un adulto para solucionar sus problemas. Se apoya en los demás para la solución de conflictos. Acepta que algo es mejor que nada. Espera a escuchar soluciones que otros propongan. Se deja llevar por lo que el adulto sugiere. Tiene en cuenta aspectos como color, volumen, altura o belleza de un objeto para decidirse por él.	Reacciona de manera negativa o con frustración ante un problema. Negocia desde el llanto. Siempre desea quedarse con todo, pues de lo contrario no quiere nada. No propone, ni busca soluciones. Se muestra irritable e impaciente ante cualquier solicitud. Se decide por el objeto más grande y de mayor pedido entre el grupo.

Tabla 7. Matriz de Valoración Desarrollo Socio - Afectivo

3.4. Plan de acción

Para desarrollar esta investigación, es necesario llevar a cabo un plan de acción, el cual está organizado en cuatro etapas, la primera es la etapa de exploración y valoración inicial, una segunda etapa corresponde al diseño e implementación de la estrategia; seguidamente, la tercera etapa desarrolla la evaluación llevada a cabo al proceso y finalmente como cuarta etapa se proponen las conclusiones, recomendaciones y reflexiones pedagógicas suscitadas del ejercicio investigativo.

A continuación se encuentra la valoración inicial del diagnóstico llevado a cabo en la primera etapa.

3.4.1. Valoración inicial y hallazgos

*“Aquellos que le enseñamos a desear y a querer a un niño,
siempre valdrá más que aquellos que le enseñamos a hacer”.*
Trelease.

El presente apartado da cuenta del proceso de diagnóstico llevado a cabo para la caracterización de la población de esta investigación conformada por los niños del grado primero de la Sede A, Jornada mañana, del Colegio Agustín Fernández. Inicia con un concepto sobre el diagnóstico y lo que se pretende mediante su aplicación; seguidamente están los resultados de la rejilla de valoración de la prueba diagnóstica en lectura y escritura y su correspondiente matriz de interpretación; luego se presentan los resultados del diagnóstico en la categoría de lectura desde las subcategorías de decodificación y comprensión con su respectivo análisis; inmediatamente se da cuenta de los resultados de la categoría de escritura desde tres subcategorías: principio funcional, principio lingüístico y principio relacional, de igual manera con su análisis; y finalmente se encuentra la rejilla de valoración para la categoría de desarrollo socio – afectivo, con la matriz para su interpretación y se muestran los resultados obtenidos en dicha caracterización, desde las subcategorías: intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas.

Realizar un diagnóstico inicial constituye un proceso importante de la investigación, puesto que, “conocer a través de”, como etimológicamente lo sugiere la palabra diagnóstico, permite establecer según Espinoza (1987), citado por Arteaga y González (2001, pág. 83) “los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática”, teniendo presente que, y como lo afirma Ander-Egg (1987), citado por estos mismos autores “para actuar hay que tener un conocimiento de la realidad que se quiere modificar, disponiendo de los datos básicos (Arteaga & González, 2001)(pág. 84)”, sin embargo la importancia del diagnóstico no radica solamente en la adquisición de los datos, es necesario mediante esta información, de acuerdo a Prieto (1998), referido por Arteaga, Basurto, González y Montaña (2001, pág. 84) “aprender esta realidad, tener el conocimiento de las causas fundamentales de los problemas y el planteamiento de las acciones a partir de un análisis de fondo de lo que pasa”. Por lo anterior, una definición de diagnóstico que recoge estas afirmaciones y que permite visualizar la intensión de esta investigación es la propuesta por Nidia Aylwin de Barros (1982), en cita de Arteaga y González (2001, pág. 86) “El diagnóstico es el proceso de medición e interpretación que ayuda a identificar situaciones, problemas y sus factores causales en individuos y grupos, y que tiene por objeto aportar los elementos fundamentales y suficientes dentro del proceso de planificación en vista a la acción transformadora”.

Partiendo de esta conceptualización, debe entenderse que el objetivo al realizar una evaluación diagnóstica, no es emitir una sentencia como lo expone Guzmán (2012, pág. 37), en la investigación referida por Flórez, Arias, Restrepo y Guzmán, “Es decir, que el hecho de encontrar estudiantes con algún riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura no implica que definitivamente no puedan aprender, sino que requieren la aplicación de estrategias didácticas adecuadas a su situación”. Para tal fin, se presentan a continuación los resultados obtenidos del diagnóstico, los cuales permiten establecer un horizonte en la estrategia a diseñar e implementar, para dar solución a la pregunta de esta investigación y que pretende ser esa “acción transformadora” que apunta a las necesidades individuales de los niños.

Se aplicó la prueba de diagnóstico en lectura y escritura “Pruebín” a 22 niños del grado primero. Esta prueba ha sido empleada en el colegio desde el año 2010 y se presentó con mayor detalle en el capítulo 3, marco metodológico. A continuación se expone el registro de los resultados obtenidos, que permiten visualizar los conocimientos previos en lectura y

escritura que poseen los niños del grado primero al iniciar su año escolar, y como lo afirman Flórez, Arias, Restrepo y Guzmán (2012), al citar a Scarborough, (2002) “son de dos tipos: los que contribuyen al reconocimiento por separado de la palabra impresa, que anteceden a la decodificación, y los que contribuyen a la identificación del significado en el conjunto de un texto, que preluden a la comprensión”.

Resultados prueba diagnóstica en lecto escritura, “Pruebín”, grado primero

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
LECTURA	DECODIFICACIÓN	2	9	11
	COMPRENSIÓN	0	8	14
ESCRITURA	PRINCIPIO FUNCIONAL	2	12	8
	PRINCIPIO LINGÜÍSTICO	0	0	22
	PRINCIPIO RELACIONAL	0	4	18

Tabla 8. Rejilla de resultados Prueba Diagnóstica en lectura y escritura "Pruebín".

En la columna: *Nº de niños/Valoración*, se encuentra representada la cantidad de niños que obtuvieron una valoración S: Superior, M: Media o B: Baja. Para visualizar los aspectos que contempla cada una de estas puntuaciones, se puede observar la matriz presentada anteriormente. Las valoraciones corresponden al SIE del colegio.

Para dar mayor claridad a las dos categorías: lectura y escritura, cada una se asumió por separado en el análisis de los resultados.

3.4.2. Análisis categoría de lectura

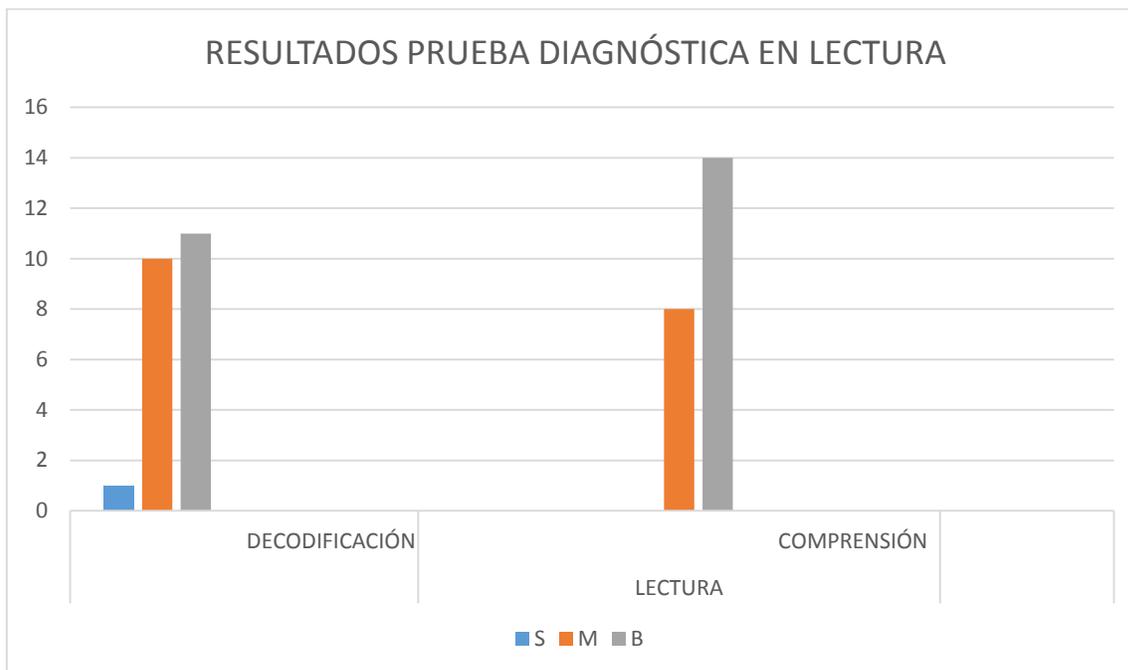


Ilustración 1. Resultados Prueba Diagnóstica en Lectura.

A continuación se realiza el análisis y la descripción de los resultados anteriores de la Tabla 7, en lectura y de la Ilustración 1.

3.4.2.1. Análisis subcategoría de decodificación

De un total de 22 niños que presentaron la prueba, 2 obtuvieron un puntaje superior en el proceso de decodificación, es decir que el 9,09% de los niños poseen conocimientos previos en el reconocimiento y lectura de vocales, letras y algunas palabras al igual que su asociación con los fonemas que las representan. Esto se puede establecer en tanto leyeron correctamente las vocales y algunas letras; las asociaron con las imágenes; lograron en el dictado escribir una o dos palabras correctamente como se ve en la imagen.

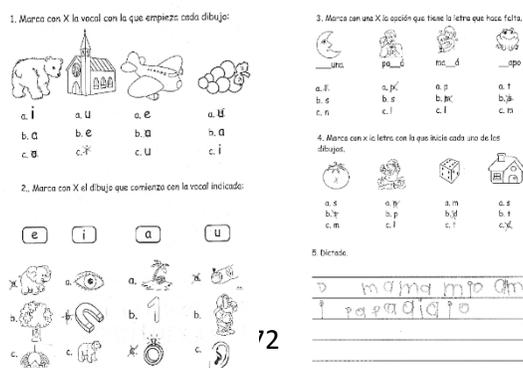


Imagen 1. Valoración superior en conocimientos previos para la decodificación.

Un número de 9 niños, es decir el 40,9% se encuentran en un nivel medio, reconocen algunas vocales y letras; presentan dificultad para la identificación de palabras; en el dictado se puede ver el uso de algunas vocales y letras, pero sin la formación de palabras; como se puede observar en la imagen.

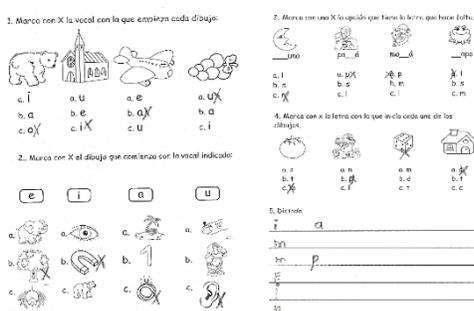


Imagen 2. Valoración media. Conocimientos previos en decodificación.

Un total de 11 niños, el 50%, puntuaron en una valoración baja. El manejo de conocimientos previos de vocales y letras no está presente; no leen, ni reconocen vocales, letras o palabras y hay ausencia de conciencia fonológica.

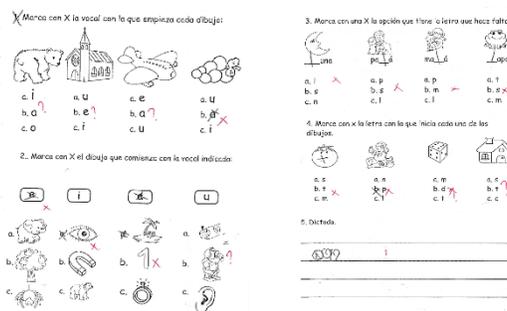


Imagen 3. Valoración baja. Conocimientos previos en decodificación.

Teniendo en cuenta estos resultados, se concluye que es necesario implementar una estrategia que favorezca el proceso de decodificación, en la cual se incluyan actividades que permitan desarrollar y fortalecer la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras, sílabas, palabras, frases y textos, construcción de ambientes impresos significativos.

3.4.2.2. Análisis subcategoría de comprensión

El nivel superior se encuentra vacío, ningún niño alcanzó esta valoración. Hay ausencia del seguimiento de instrucciones escritas, en vista de que aún no conocen el código lecto escrito, situación que se hizo evidente al tener que recibir constantemente ayuda del maestro para el seguimiento de las instrucciones escritas de la prueba, la docente leyó cada uno de los ítems y daba un tiempo para que los niños marcaran sus respuestas, resolvió constantemente las dudas, lo que permitió establecer que ninguno de los ellos logró una comprensión autónoma de la prueba. Por otra parte aunque algunos niños presentaron una narración coherente al inventar los cuentos, no lograron establecer el orden en la secuencia temporal o viceversa, las respuestas a las preguntas hechas sobre un texto carece de sentido y en otros casos de profundidad, sus respuestas se limitan al uso de una sola palabra ej. Sí, no, bueno, malo, bien...En el desarrollo de la historia al preguntarle a uno de los niños: “¿Cómo crees que se sintió el niño cuando terminó de hacer su muñeco de nieve?”, La respuesta es “bien”, no hay ampliación de ésta, sino que debe hacersele preguntas adicionales para que complemente su argumento, por estas razones se decidió no otorgar este nivel a ninguno de los niños, por cuanto no cumplieron con todos los ítems de manera correcta.

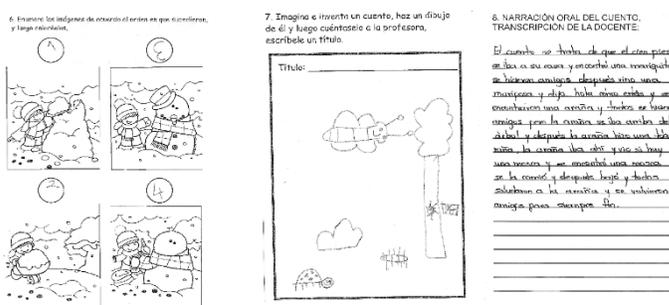


Imagen 4. Valoración vacía nivel superior. Comprensión.

En el nivel medio de comprensión se encuentran 36,3% (8 niños), los cuales necesitaron apoyo de la docente para realizar las instrucciones, reconocen el sonido de algunas letras, sin embargo aún no las asocian con las imágenes que les corresponde, pueden entender una historia con imágenes, pero cometen errores para organizar la secuencia temporal de la misma, en la narración de cuentos inventados inician su historia y se observa una parte del desarrollo, pero el final no es coherente con lo que vienen inventando o simplemente carece de final; reconocen qué personajes hay en una historia, pero confunden el rol de los mismos,

sólo responden adecuadamente a algunas preguntas sencillas sobre el cuento, a mayor complejidad de la pregunta sus respuestas no tienen coherencia.

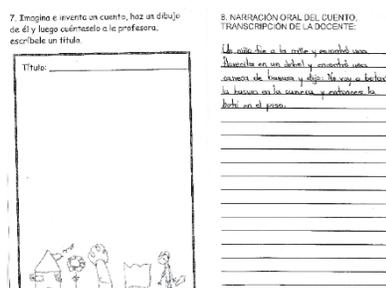


Imagen 5. Valoración Media. Comprensión.

La mayoría de los niños se encuentra en un nivel bajo de comprensión, siendo 14 estudiantes, es decir 63,6%, los que necesitan constante apoyo del maestro, no asocian imágenes con letras, no hay ordenamiento de secuencias temporales, la estructura de sus narraciones carecen de coherencia, presentan dificultad identificando personajes y roles, las respuestas ante preguntas sencillas del texto carecen de sentido.

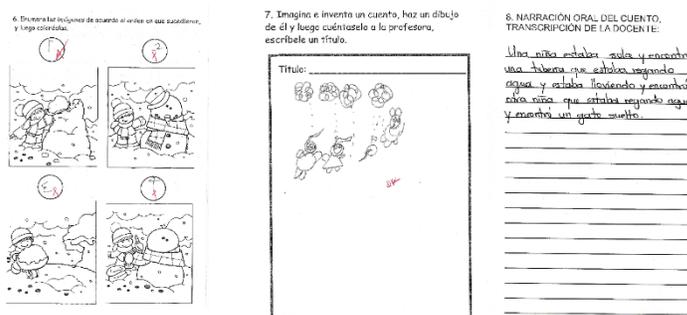


Imagen 6. Valoración Baja. Comprensión.

De acuerdo con lo anterior ésta subcategoría debe tener durante la implementación de la estrategia actividades ricas en asociación, elaboración de preguntas, invención de historias, organización de secuencias, análisis de situaciones, inferencias, argumentación, identificación de personajes y roles de éstos, descripción de imágenes y situaciones, fluidez en la lectura e interpretaciones, motivación, ejercicio de vocabulario y un componente socio – afectivo que impulse el deseo por aprender a leer y a escribir, propiciando la comprensión.

3.4.3. Análisis resultados categoría de escritura

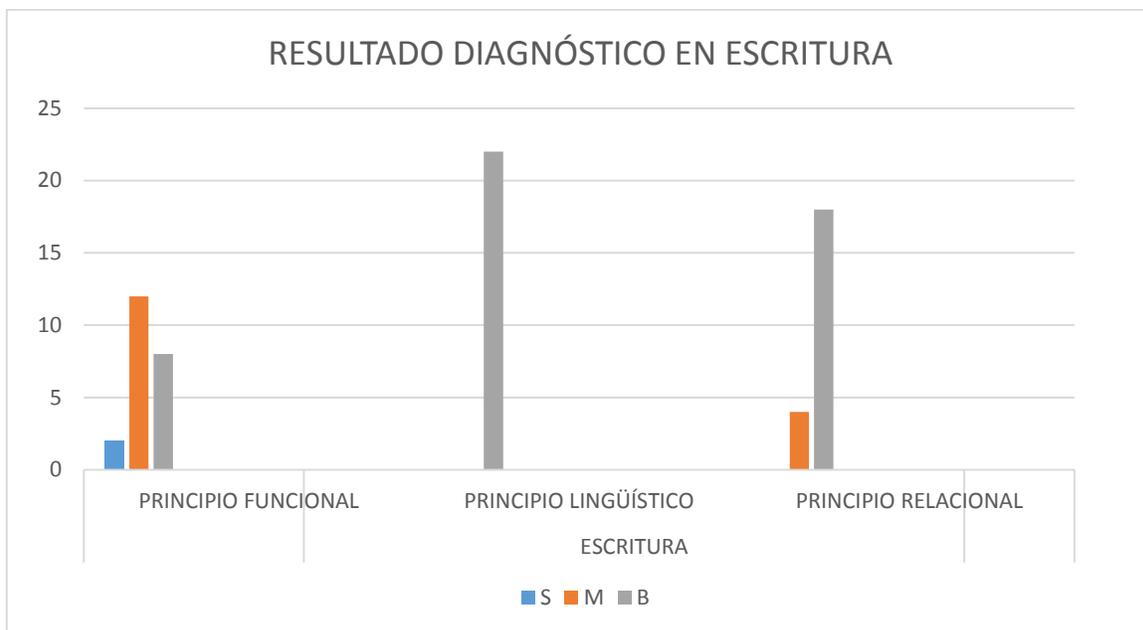


Ilustración 2. Resultados Prueba Diagnóstica en Escritura.

A continuación se realiza el análisis y la descripción de los resultados de la Tabla 7 en escritura y de la Ilustración 2.

3.4.3.1. Análisis subcategoría principio funcional

Alcanzaron el nivel superior 2 niños, el 9,09% lograron escribir su nombre correctamente para marcar la hoja y se refleja una escritura con intención comunicativa: escritura correcta de algunas palabras mamá, papá, uso de vocales en las actividades de escritura, toma de dictado en la que se observan letras que corresponden a las palabras indicadas, aunque no haya adecuada ortografía en la escritura, de igual manera es evidente el intento por escribir el título del cuento que inventaron y en uno de los casos aparece la intención de la escritura de letras en el dibujo, incluso realizando el copiado de palabras que hacen parte de la decoración en el salón de clases (VERDAD), como se puede observar en la imagen.

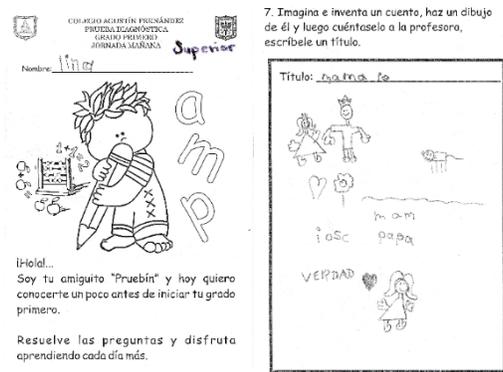


Imagen 7. Valoración Superior. Principio Funcional.

En el nivel medio hay 12 niños el 54,5%; se observa el intento por escribir su nombre para marcar la hoja, aunque cometan algunos errores, se evidencia el escrito de algunas palabras pero con omisión de letras (consonantes), utilizan en el dictado las vocales, en la invención del cuento algunas letras son usadas en el espacio que corresponde al título, lo cual permite inferir que la escritura cumple aquí un principio de funcionalidad.

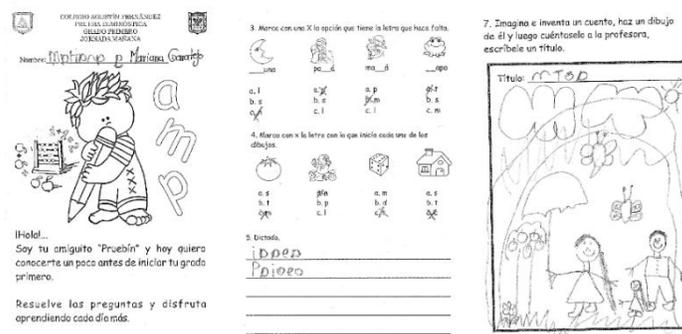


Imagen 8. Valoración Media. Principio Funcional.

En el nivel bajo se encuentran valorados 8 niños, 36,3%, no saben escribir su nombre, no hacen el intento y simplemente responden “no sé”, no marcan la hoja y no se ve reflejada ninguna intención comunicativa desde el código escrito, pues no responden ante los dictados y dejan vacío el espacio destinado para el título del cuento.

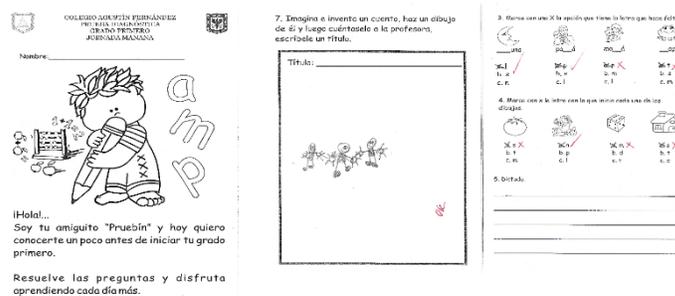


Imagen 9. Valoración Baja. Principio Funcional.

El análisis del principio funcional es un poco complejo, en vista de que los niños no manejan una escritura ortográfica correcta que se haga evidente en el uso de conocimientos previos. La escritura de las vocales aún es memorística y su uso se traduce a un símbolo gráfico, más que al significado funcional que estas pueden tener en el momento de ser utilizadas. El principio funcional debe dar respuesta a la pregunta ¿para qué me sirve escribir?, situación que sin lugar a dudas no es reflejada en las respuestas dadas por los niños. Por tal motivo es necesario concretar una estrategia activa que permita al niño alcanzar el objetivo del principio funcional, ser consciente del para qué le sirve escribir, por lo tanto las actividades significativas y con sentido serían el eje de un trabajo interdisciplinario que permita a los niños descubrir en todas las actividades que realicen a lo largo de esta investigación la intensión que tienen consigo la escritura y de cómo por medio de ésta puede comunicarse con el mundo que los rodea (elaboración de tarjetas de invitación, cartas, horarios...)

3.4.3.2. Análisis subcategoría principio lingüístico

Teniendo en cuenta lo que implica el principio lingüístico de la escritura, en el cual el estudiante debe estar en la capacidad de escribir correctamente sin cometer errores, dejar espacios de manera adecuada, manejando coherencia en sus escritos, en los niveles superior y medio no se encuentra ninguno de los niños; esto quiere decir que los 22 niños, el 100%, se ubicaron en el nivel bajo de escritura, pues no hay claridad en ella, comenten errores constantemente, escriben sin dejar espacios y en muchos casos no escriben (imágenes 8 y 9). Esto refleja en un diagnóstico inicial la necesidad de implementar en la estrategia actividades referidas a la adquisición de la escritura, desde un componente del conocimiento entre grafema y fonema, fluidez escritural, uso de conectores, conciencia fonológica, entre otros.

3.4.3.3. Análisis subcategoría principio relacional

Ninguno de los niños se encuentra en el nivel superior, pues no cumplen con las condiciones para esta categoría, los niños tienen poca o nula comprensión sobre lo que el entorno les brinda del código escrito y la relación directa con lo que él sabe, no leen lo que escriben al terminar y la estructura narrativa sólo está referida de manera oral. En el nivel medio puntuaron el 18,1%, 4 niños, éstos logran hacer una revisión de su escrito al terminar, pero no prestan atención a sus errores, se evidencia una estructura narrativa oral del dibujo en el que representan su cuento. Un total de 18 niños, el 81,8% obtuvo un puntaje bajo, no revisan su escrito al terminar, algunos no escribieron, necesitan apoyo constante del docente para identificar los errores y corregirlos y falta estructura narrativa en sus historias. Imagen 10.

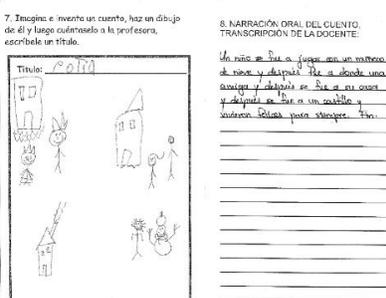


Imagen 10. Subcategoría principio funcional.

Este análisis lleva a la conclusión de que el principio relacional de la escritura es muy débil y se hace necesario fortalecerlo mediante estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades desde el campo lingüístico y social, con el fin de posibilitar destrezas relacionadas con el entorno.

Ahora bien, terminado el análisis de las categorías en lectura y escritura y sus respectivas subcategorías, se puede concluir que las mayores dificultades presentadas por los niños están referidas a las siguientes observaciones:

- Decodificación: reconocimiento de letras y vocales.
- Conciencia fonológica: relación fonema – grafema.
- Comprensión.
- Relación entre imagen y letra.
- Uso de la escritura con una función determinada.
- Organización de secuencias temporales de una historia.
- Dar un título a sus historias.
- Secuencia narrativa en la invención de cuentos: inicio, nudo y desenlace.

- Toma de dictado.
- Producción textual.
- Escritura ortográfica.
- Principio relacional de la escritura.

Lo anterior permite establecer que los niños inician su grado primero con algunos conocimientos previos en lectura y escritura en algunos casos enriquecido por su entorno y en otros casos menos favorecidos; pero es indudable que, así como lo afirman Flórez, Retrepo y Schwanenflugel (2007, pág. 19) “Sólo el aprendiz, desde su propio ritmo de aprendizaje, delinearé sus propias rutas. Pero es responsabilidad del adulto crear las condiciones; brindar las oportunidades necesarias para que los niños puedan aprender desde sus diferencias culturales, sociales, económicas e individuales”, es así como se propone desde esta investigación el diseño de ambientes de aprendizaje socio – afectivos que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura atendiendo a las necesidades individuales de los niños. Para tal fin, la estrategia a desarrollar está centrada en veintenas, las cuales serán explicadas de manera detallada al finalizar este capítulo, pues es necesario tener como referente los resultados obtenidos en la caracterización del desarrollo socio – afectivo de los niños y que se presentan a continuación.

3.4.4. Análisis categoría socio afectivo

Los resultados de esta caracterización permitirán un mayor conocimiento de los niños, propiciando la información básica para consolidar y reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo socio – afectivo. De igual manera esta información permitirá implementar la estrategia pedagógica propuesta para esta investigación desde la planeación de Ambientes de Aprendizaje socio – afectivos centrados en veintenas, atendiendo a las necesidades individuales de los niños, contribuyendo así al ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional, desde una política educativa pensada en el afecto “hoy la apuesta se centra en sumar el desarrollo socio afectivo a los aspectos cognitivos y físico-creativos, como un facilitador del aprendizaje para consolidar la educación integral y trascender la práctica educativa que privilegia los procesos cognitivos como labor prioritaria del ejercicio docente” (Alcaldía Mayor; SED, 2012). Esta categoría “Desarrollo socio –

afectivo”, brinda un aporte importante al Proyecto Educativo Institucional (PEI), desde el eje del Buen Trato que es uno de los pilares de la Convivencia y que es desarrollado por el Colegio. Un propósito de esta investigación igualmente, es articular las políticas educativas, las políticas institucionales, la práctica docente y el apoyo de la familia, como aporte al trabajo en equipo que deben realizar todos los estamentos en busca de que el derecho a la educación se dé desde una óptica de la calidad.

Es por lo anterior, que el compromiso asumido en este trabajo pretende dar cuenta del verdadero significado que desde la práctica tiene la afirmación teórica referida por la SED (2012):

El afecto, característica propia de los sujetos, constituye una potencialidad pedagógica que, de ser apropiada por las instituciones educativas, puede permear todas las dinámicas escolares y propiciar que niños, niñas, jóvenes y adultos entretejan relaciones cálidas y amables; asimismo, puede hacer que se despierte el gusto por el conocimiento, se instaure el buen trato como un principio de actuación, se privilegie la asertividad como estilo de comunicación y la vivencia de los derechos humanos como forma de reconocer al otro.

Dicho de otra manera, se pretende desde el trabajo en el aula dar vida a un ideal propuesto por los entes gubernamentales en donde los protagonistas ejerzan su rol de una manera activa, dinámica, creativa y afectiva, haciendo del proceso de enseñanza – aprendizaje un escenario en donde la convivencia armónica, el conocimiento (lectura y escritura) y la comunicación, se den una cita desde la transversalidad, logrando permear todas las dimensiones del ser humano desde ambientes de aprendizaje socio afectivos centrados en veintenas.

RESULTADOS REJILLA DE VALORACIÓN DESARROLLO SOCIO AFECTIVO

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
DESARROLLO SOCIO - AFECTIVO	EJE INTRAPERSONAL	4	11	7
	EJE INTERPERSONAL	2	9	11
	EJE DE COMUNICACIÓN ASERTIVA	8	10	3
		0	11	11

	EJE DE CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS			
--	---	--	--	--

Tabla 9. Resultados rejilla de valoración Desarrollo Socio afectivo.

Cada una de estas subcategorías fue valorada en una escala de Superior (S), Medio (M) y Bajo (B). Que al igual que las categorías trabajadas anteriormente son tomadas del SIE del colegio.

ANÁLISIS REJILLA DE VALORACIÓN DESARROLLO SOCIO - AFECTIVO

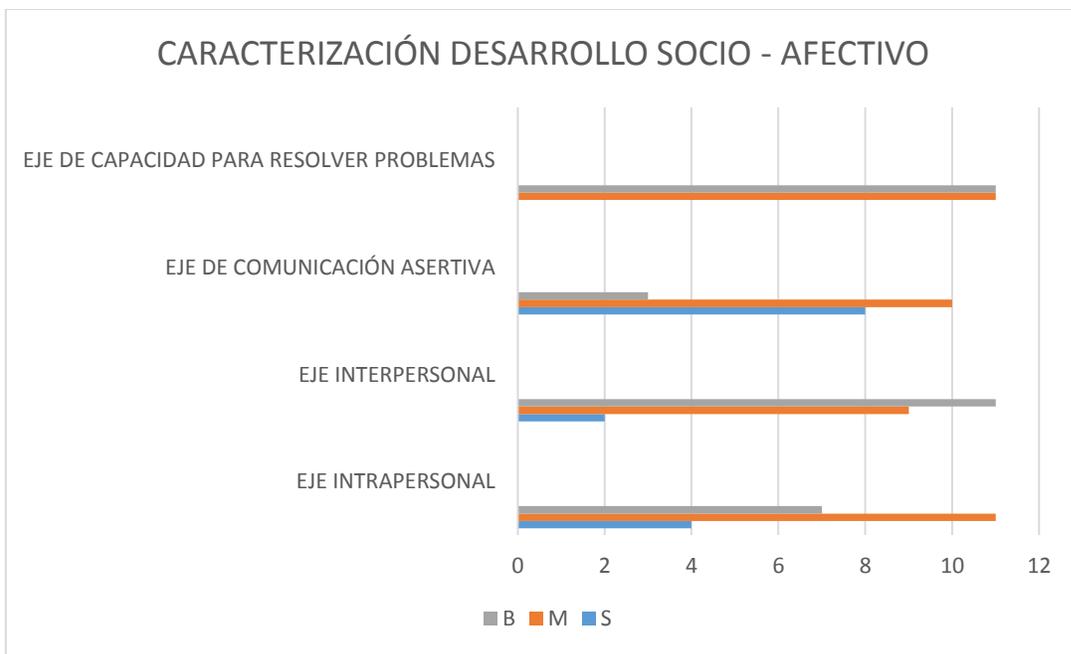


Tabla 10. Resultados caracterización desarrollo socio afectivo.

3.4.4.1. Análisis subcategoría Intrapersonal

De los 22 niños, 18,1% (4 niños) se encuentran en el nivel superior, pues están en capacidad de controlar sus emociones básicas, ya que expresan con facilidad sus sentimientos, esperan a ser atendidos, enfrentan la realidad asumiendo las consecuencias de sus actos; les agrada compartir con todos sus compañeros, esto se hace visible en cuanto están dispuestos a colaborarles, hacen amigos fácilmente, se llevan bien con sus compañeros,

demuestran cariño y compasión; poseen una adecuada autoestima, la presentación personal es excelente, se sienten bien consigo mismo, mantienen una postura adecuada, se preocupan por su aseo personal, mantienen en orden sus objetos personales, respetan las normas establecidas, su tono de voz es adecuado, se muestran seguros de sí mismos; disfrutan de diversas experiencias, les gusta liderar los juegos, les entusiasma el trabajo escolar, participan activamente en presentaciones; tienen periodos largos de atención, su nivel de concentración es óptimo, retienen y reproducen imágenes, palabras, textos o contenidos de la clase, recuerdan con facilidad y su recuerdo es coherente; y confían en el mundo que los rodea, muestran confianza con sus compañeros, maestros y familia, se muestran seguros en la interacción con su entorno.



Imagen 11. Nivel Superior. Subcategoría intrapersonal

El 50% de los niños (11) presentan un nivel medio, pues a pesar de reconocer sus emociones básicas, muchos de ellos no las controlan, presentando episodios de ira, llanto, frustración; sólo comparten con sus amigos más cercanos y no les gusta que otros compañeros participen en sus juegos, los alejan e incluso los hacen sentir mal, algunos no tienen buena presentación personal, les es indiferente estar bien o mal presentados, participan de experiencias que sean cortas, pues sus periodos de atención son cortos, no confían en todas las personas (sólo padres y maestros).



Imagen 12. Nivel Medio. Subcategoría Intrapersonal.

En el nivel bajo se encuentran 7 niños (31,7%), se puede evidenciar que no reconocen, ni tienen control sobre sus emociones, son egocéntricos, su autoestima es muy baja, no les agrada participar de las actividades, se notan distraídos y desatentos constantemente, son niños muy inseguros.



Imagen 13. Nivel Bajo. Subcategoría intrapersonal

3.4.4.2. Análisis subcategoría interpersonal

El 9,09% (2 niños) tienen una puntuación superior, están en capacidad de ofrecer consuelo a sus compañeros, demuestra cariño y compasión, comparten la emoción de los demás, hacen amigos fácilmente, no sólo prestan atención a sus intereses, sino que están pendientes de los intereses de los demás, piensan en el bien común, reconocen sus errores y asumen las consecuencias de sus actos, lo cual refleja que hablan siempre con la verdad, comprenden que dependiendo de la situación se pueden dar diferentes reacciones, reconocen sus faltas, están en capacidad de disculparse, mantienen un buen vocabulario y se evidencian buenas relaciones familiares.

En el nivel medio se encuentran 9 niños, 40,9%; Por lo tanto se puede llegar a afirmar que no todos tienen la capacidad de consolar a otro, para algunos es indiferente y hasta pueden llegar a la burla, escogen a sus amigos pero dependiendo de intereses personales, poseen sus propios objetivos y no se fijan en los de otros, aceptan sus errores, pero buscan siempre justificarlos para salir bien librados, consideran que la reacción ante una situación debe ser igual para todos, ej. El llamado de atención ante una situación conflictiva debe ser para todo el curso sin importar quienes estuvieron involucrados o no.

Los niños que obtuvieron una valoración baja fueron 11, es decir el 50% de los niños. Les es indiferente el sufrimiento de los demás, son pocos tolerantes, sus amigos son aquellos que les cumplen sus deseos, no tienen objetivos establecidos, no reconocen los errores y no les importa involucrar a aquellos que no tienen nada que ver en los problemas.



Imagen 14. Subcategoría Interpersonal.

3.4.4.3. Análisis subcategoría comunicación asertiva

Frente a los procesos de comunicación asertiva (36,3%) 8 niños, obtuvieron un puntaje superior. Sostienen conversaciones coherentes e interesantes con los adultos por un buen periodo de tiempo, les gusta liderar los juegos, intercambian materiales y juguetes, comprenden instrucciones, diferencian entre un accidente o situaciones intencionales y saben cuándo están cometiendo una falla e intentan corregirla. Un total de 10 niños, el 45,4% quedaron en una puntuación media, en vista de que sus conversaciones son cortas y pierden rápidamente el interés, realizan juegos paralelos, es decir, juegan al lado de otros niños pero no con ellos, no comparten todos sus materiales y juguetes, sólo logran realizar instrucciones cortas, la mayoría de las situaciones para ellos son intencionales y buscan culpables, justifican las fallas para evitar consecuencias. Un total de 3 niños (13,6%) presentaron una puntuación baja en su comunicación asertiva, puesto que no se notan interesados en sostener conversaciones y las evaden, se aíslan para no compartir sus materiales o juguetes, no siguen instrucciones, reaccionan ante cualquier situación sin importar si fue accidental o no, no reconocen sus fallas.



Imagen 15. Subcategoría de comunicación asertiva.

3.4.4.4. Análisis subcategoría solución de problemas

De los 22 niños ninguno se encuentra ubicado en el nivel superior, esto es debido a que necesitan el apoyo de otros para resolver situaciones, generalmente buscan a un adulto, a un hermano mayor o a un amigo que los acompañe a resolver las situaciones, ninguno aceptó de manera voluntaria el hecho de entregar a otros niños un objeto (un dulce, un juguete...) así ellos se quedaran sin nada, no se hizo evidente que por sí mismos plantearan soluciones a situaciones simples, ej. Ceder la silla a un compañero e ir a buscar otra, compartir los materiales para un trabajo, recoger las basuras en el aula, etc., siempre hubo intervención del adulto; ningún estudiante escogió objetos pequeños, de colores blanco o negro, poco llamativos, ej. De una canasta con juguetes fueron escogidos los balones, carros grandes, muñecas, bañeras, y dejados a un lado muñecos de tamaños pequeños, carros de plástico, un frisbi negro. El 50% de los niños (11) puntuaron en el nivel medio, por cuanto se apoyan en los demás para solucionar los conflictos, aceptan que algo es mejor que nada, esperan escuchar soluciones que otros propongan, se dejan llevar por lo que el adulto sugiere, escogen objetos por su volumen, color, altura o belleza, lo cual permite establecer el interés personal frente a la escogencia de sus objetivos, no les agrada que otros tengan objetos más grandes, de colores más vistosos, más altos o más bonitos, pues siempre generan conflicto por obtenerlos así sea por la fuerza.

El otro 50% de los niños (11) obtuvo una puntuación baja. Reaccionan de manera negativa o con frustración ante un problema, negocian desde el llanto, siempre desean quedarse con todo, no proponen ni buscan soluciones, se muestran irritables e impacientes ante cualquier solicitud, se deciden por los objetos de mayor tamaño o que son deseados por otros, presentan quejas constantemente.



Imagen 16. Subcategoría Solución de problemas.

Ahora bien, realizada esta caracterización en la categoría del desarrollo socio afectivo, y teniendo como referente el documento de la SED (2012) del Desarrollo Socio – Afectivo desde las características que deben presentar los niños del Ciclo I, se pueden establecer como aspectos relevantes y necesarios de ser fortalecidos en la estrategia que se desea implementar:

- La regulación emocional, desde el reconocimiento y el manejo de sus emociones básicas (tristeza, ira, alegría, miedo).
- La autoestima, desde el amor por sí mismo, la preocupación por su aseo y presentación personal, el tono de su voz, la seguridad en sí mismo.
- La motivación, generando en el niño el deseo por aprender desde un ambiente cálido, amable y seguro.
- La resiliencia, desarrollando en el niño habilidades para reconocer sus fracasos y cómo de éstos se puede levantar.
- La empatía, desarrollando habilidades sociales de solidaridad, escucha y trabajo colaborativo; en este caso el trabajo con los niños de inclusión presenta una oportunidad excelente para generar en los niños el sentido de humanidad hacia el otro.
- Colaboración y trabajo en equipo.
- Restauración, implementando estrategias de auto reconocimiento de las faltas, de aceptación de los errores y la búsqueda de soluciones para enmendarlos, sin temor al castigo o represalias.
- Conciencia ética y social, desde el análisis de pequeñas situaciones acordes a su edad y ciclo escolar.

- Comunicación verbal y no verbal, mediante una estrategia en la que se establezcan canales de comunicación que le permitan expresar sus sentimientos y emociones, al igual que contar sus anécdotas, narrar sus historias...
- Escucha activa, establecer hábitos y rutinas para el seguimiento de instrucciones.
- Lectura de contexto, generar estrategias para analizar situaciones que son producto de un accidente de las que no lo son y la manera en que se debe reaccionar ante ambas.
- Toma de perspectiva, analizar y comprender las situaciones antes de reaccionar de una forma agresiva o inadecuada.
- Negociación, mediante la buena comunicación.
- Creatividad para buscar soluciones, proponiendo posibles arreglos a pequeñas situaciones cotidianas.
- Toma de decisiones, fortaleciendo la reflexión crítica antes de asumir posiciones.

Partiendo de este diagnóstico se propone una estrategia centrada en el trabajo por veintenas que favorezca y desarrolle en el niño las categorías de análisis propuestas para esta investigación: la lectura, la escritura y el desarrollo socio afectivo. Vale la pena aclarar que el aprendizaje de estas categorías se propone desde la transversalidad y no como temáticas aisladas de un plan de estudios correspondientes a una sola área o dimensión.

A cada una de estas categorías les corresponderá un objetivo en la veintena que perseguirá el desarrollo de las subcategorías correspondientes, desde los ambientes de aprendizajes cálidos y amables propuestos para tal fin. En total serán diseñadas e implementadas 8 veintenas que permitirán observar detalladamente los avances de los niños desde sus ritmos de aprendizaje, atendiendo a sus necesidades individuales, realizando paralelamente el proceso de inclusión y sistematizando experiencias y prácticas pedagógicas que aporten a la reflexión frente a la necesidad de implementar las políticas educativas desde el marco de una educación de calidad, aceptando de manera activa, participativa y propositiva la invitación hecha por los entes gubernamentales:

Se espera que esta propuesta constituya una invitación lo suficientemente provocadora para que los equipos docentes y sus directivos transiten hacia nuevas formas de comprensión de la Escuela y sus procesos, a la luz de la socioafectividad como posibilidad para el éxito escolar” (Alcaldía Mayor; SED, 2012).

A continuación se presenta la estrategia de intervención propuesta para este trabajo de investigación y que está motivada desde los ambientes de aprendizaje propuestos por la SED (2012).

3.5. Estrategia de intervención

*“El niño debe disfrutar y alcanzar uno de los principales objetivos que debe tener la escuela:
Educar un niño feliz”.*
Naly

Este instrumento es diseñado con el fin de realizar una intervención que permita el alcance del objetivo de esta investigación “Analizar la incidencia de un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños del grado primero.”

Es necesario entonces, conceptualizar los ambientes de aprendizaje desde la propuesta de la RCC, puesto que esta investigación pretende aceptar de igual manera la invitación hecha desde esta política educativa

La apuesta pedagógica en Bogotá durante los últimos años ha retado a las comunidades educativas a transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la Ciudad. [...] colectivos de maestros identifican problemas y tienen en cuenta las diferencias para cumplir con la labor social de la escuela, que es garantizar el logro de aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes, en coherencia con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2008).

Es así como esta propuesta define los ambientes de aprendizajes como “Los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permita ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2008)”.

Esta concepción contiene elementos indispensables vistos desde los “espacios”, vale la pena aclarar que no sólo son referidos a espacios físicos, sino también pedagógicos, socio – afectivos y físico recreativos, en donde se les brinda a los niños la posibilidad de aprender de acuerdo a sus necesidades, ritmos e intereses, es decir, donde se les permite explorar sus

habilidades, potencialidades y aptitudes desarrollando así las competencias necesarias para enfrentar la vida.

De acuerdo con lo anterior se puede ver cómo este es un concepto bastante ambicioso y complejo, sin embargo, que permite la indagación, exploración, recolección de datos, análisis de la información, estudio de la realidad, observación y la participación activa en lo que sería el diseño e implementación de esta estrategia; pero como se dijo anteriormente este espacio o “ambiente de aprendizaje” por sí sólo no constituye un instrumento en sí, para que se convierta en una estrategia que conduzca al logro del objetivo de esta investigación, debe ser orientado desde lo pedagógico y lo socio – afectivo, por este motivo se propone una estrategia centrada en veintenas.

La palabra “veintena” según la Real Academia de la Lengua significa “un conjunto de veinte elementos o unidades”, para efectos de este trabajo la veintena será trabajada en términos de espacio y tiempo. Así entonces, será conceptualizada como “Un ambiente de aprendizaje socio – afectivo, con una duración de 20 días, cuya característica principal es la transversalidad de la lectura, la escritura y la socio afectividad en la vida escolar del niño, facilitando su proceso de aprendizaje (elaboración propia)”. El trabajo por veintenas requiere de la planeación y organización de diferentes momentos, desde diferentes metodologías, con actividades encaminadas a facilitar el aprendizaje de la lectura entendida desde los procesos de decodificación y comprensión; facilitar el aprendizaje de la escritura teniendo como referentes los tres principios de la escritura: funcional, lingüístico y relacional; de igual manera desarrollar en el niño la socio afectividad desde el eje interpersonal, intrapersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas. Durante el año se trabajarán ocho veintenas. Entre veintena y veintena se tiene un tiempo fuera de una semana, el cual es utilizado para resolver las dudas, expectativas o conflictos referidos por los niños durante la Puesta en Común (último momento de la veintena que será explicado a continuación en la estructura de la misma).

La veintena tendrá en cuenta los siete momentos a los cuales hace referencia un ambiente de aprendizaje según la SED (2012, pág. 87), estos son: contextualización del aprendizaje (motivación), Concepciones previas, Propósitos de formación, Planteamiento de la estrategia de evaluación, Desarrollo y potenciación de los aprendizajes, Consolidación y lectura de avance del proceso, Evaluación y proyección de aprendizajes.

Cada uno de estos momentos corresponde a periodos en los cuales se desarrollan determinadas actividades que potencian y darán paso a los aprendizajes que se desean lograr en los niños. A continuación se presenta un cuadro en donde se podrán observar cada uno de los momentos y el nombre que tomarán a partir del desarrollo de la veintena.

MOMENTOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE RCC	NOMBRE QUE TOMARÁ EN LA VEINTENA
Contextualización del aprendizaje.	Motivación
Concepciones previas	Eje Integrador
Propósitos de formación	Objetivos
Planteamiento de la estrategia de evaluación	Rúbrica Veintena
Desarrollo y potenciación de los aprendizajes	Actividades de desarrollo
Consolidación y lectura de avance del proceso	Puesta en común
Evaluación y proyección de aprendizajes	Evaluación y proyección de aprendizajes.

Tabla 11. Momentos de los Ambientes de Aprendizaje. Adecuación en las veintenas.(Elaboración propia)

El primer momento “contextualización del aprendizaje” (Motivación) busca motivar a los niños frente al proceso que van a desarrollar durante la veintena. Debe ser una actividad que genere interés a los niños, que llame su atención y genere en ellos el deseo por aprender, “El estudiante encuentra relación con su contexto, con sus necesidades y reconoce en el ambiente situaciones o elementos que le son familiares y con los cuales podría resolver alguna dificultad (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”.

El segundo momento “concepciones previas” (Eje Integrador), permite al niño identificar aquellos elementos o conocimientos que le son familiares, que ya ha aprendido en otros contextos o en otros momentos de su vida y que le servirán de base para el nuevo aprendizaje, “permite establecer el diálogo y la comunicación entre todos los participantes y vincula el aprendizaje que se propone con las realidades cercanas de los estudiantes (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”.

El tercer momento propósitos de formación, corresponde a los objetivos, metas, logros que se pretenden alcanzar durante el desarrollo de la veintena. En este momento el docente debe tener en cuenta “el enfoque de desarrollo humano; es decir, contemplar las tres dimensiones que lo conforman: socio afectivo, cognitivo y físico recreativo (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”. Vale la pena aclarar que para efectos de este trabajo de investigación aunque se tendrá en cuenta la dimensión físico recreativa en el desarrollo de la veintena, el análisis va a establecerse sobre la dimensión socio afectiva y cognitiva y los objetivos planteados se realizarán apuntando al desarrollo de las categorías y subcategorías propuestas, además articulando cada uno de ellos a la matriz de valoración elaborada para cada una de las categorías.

En el cuarto momento planeación de una estrategia de evaluación, (Rúbrica de la veintena), se deben proponer criterios que permitan observar el proceso llevado a cabo, los alcances, las debilidades. En este momento las reglas deben quedar claras para todos los actores del ambiente, esto permitirá llevar un control sobre el desarrollo de la veintena. En este momento se debe tener en cuenta la evaluación como la propone la RCC un proceso integral dialógico y formativo. Es así como vista de manera “integral”, debe tener en cuenta “todos los elementos que intervienen en el ambiente de aprendizaje (didácticas, aprendizajes, relaciones sociales, familia, entorno, etc.) (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”. Desde lo “dialógico”, debe permitir reconocer y valorar en los estudiantes sus habilidades, ritmos de aprendizaje, experiencias, avances y aportes (RCC) y formativa, puesto que debe garantizar la retroalimentación de los procesos de manera continua y oportuna con el fin de responder de manera efectiva a los propósitos de la veintena y a la consecución de las metas. “En este momento se establece los criterios para evaluar no solo a los estudiantes, sino que permite establecer parámetros para evidenciar si el ambiente va cumpliendo con lo planteado o no. Así mismo, se establecen principios para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, las prácticas de los docentes y los recursos que están a disposición (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”.

En el quinto momento desarrollo y potenciación de los aprendizajes,(Actividades de desarrollo), se presentan todas las actividades, estrategias, proyectos, trabajos, recursos, creatividad, procesos de interacción, etc., que serán desarrolladas con el fin de alcanzar los propósitos de la veintena, estas actividades deben dar cuenta del ambiente de aprendizaje

desarrollado y procurar la consecución de las metas, las cuales deben verse evidenciadas en los aprendizajes que van adquiriendo los niños. De acuerdo a la RCC “Potenciar el aprendizaje significa poner en juego todos los recursos del ambiente al servicio de los propósitos de formación para alcanzar las metas propuestas (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”.

El sexto momento “consolidación y lectura de avance del proceso” (Puesta en Común), permite retroalimentar el proceso llevado a cabo, durante el desarrollo de las veintenas éste momento será trabajado como la Puesta en Común, en donde los niños tendrán la oportunidad de expresar todos los sentimientos que tienen sobre el trabajo llevado a cabo, dudas, inquietudes, expectativas, las cosas que les agradaron, las que no, momentos en que tuvieron dificultad, conflicto, controversia; durante este momento se pretende mirar cómo fue el avance de los niños en su proceso de aprendizaje, cómo fueron manejadas sus necesidades individuales, sus ritmos de aprendizaje, qué estrategias fueron acertadas para determinados aprendizajes y cuáles no, cómo fue la actitud del maestro durante el desarrollo de la veintena, etc., es decir, ampliar la mirada desde una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De acuerdo a la RCC y que también es un objetivo que persigue esta investigación en este momento “es importante tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, así como dar tiempo y estrategias para que todos los estudiantes logren los aprendizajes propuestos (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”, ya que como se dijo en este trabajo en la justificación “La consecución de las metas de aprendizaje, no pueden ser una opción, deben verse como una realidad para todos los niños (elaboración propia)”.

Finalmente está el momento siete “Evaluación y proyección de aprendizajes”. La Evaluación en ambientes de aprendizaje de acuerdo a la RCC es definida como un instrumento que busca optimar, ajustar y transformar las prácticas y los procesos, teniendo en cuenta las observaciones que describen el progreso de los estudiantes frente a los aprendizajes sugeridos y cómo pueden llevarlos a la práctica en el contexto. Es así como la RCC propone que “las acciones orientadas para complementar el aprendizaje consisten en llevar los aprendizajes a diversos contextos y proyectarlos a situaciones reales, es aquí donde los nuevos aprendizajes cobran más significado para el estudiante, estas acciones y su orientación constituyen un valor agregado de los ambientes de aprendizaje (Alcaldía Mayor; SED., 2012)”. Otra situación importante y que es referida tanto en este trabajo como en la RCC es cerrar el proceso proyectando un nuevo ambiente de aprendizaje que atienda a todas

las sugerencias, retroalimentación, valoración, observaciones, evidencias, etc., recogidas durante el ambiente y así poder enriquecer el nuevo.

Para lograr lo anterior, la estrategia propuesta por medio de ocho veintenas, persigue trabajar con lo que Piaget (1975) citado por Ferreiro y Teberosky (1982, pág. 36) denominó “el conflicto cognitivo”, agregando complejidad a cada veintena y aumentando su nivel de esfuerzo y apropiación por parte del estudiante, permitiendo a éste avanzar de manera gradual en su proceso de aprendizaje. Es así que cada veintena elevará las categorías de lectura, escritura y dimensión socio afectiva a un nivel cada vez mayor desde la primera veintena, hasta finalizar en la octava. Lo anterior se sustenta en palabras de Gutiérrez (2012) “Un conflicto cognitivo se da cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo, en cuanto busca permanentemente el equilibrio, busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc., hasta llegar al conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo”. Sin embargo es importante tener en cuenta la reflexión de Ferreiro y Teberosky (1982, págs. 36 - 37) cuando afirman “No se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración”. Con lo anterior se da sustento a la estrategia por veintenas, la cual pretende generar este conflicto cognitivo cada vez que finaliza una de las veintenas, se hace la puesta en común y se inicia una nueva veintena.

Ahora bien, atendiendo a lo anterior, a continuación se presenta el formato sobre el cual se va a desarrollar cada veintena; es necesario aclarar que los momentos que propone la SED fueron adecuados atendiendo al contexto y a las necesidades particulares de este trabajo de investigación. Éste contiene el nombre del Ambiente de Aprendizaje propuesto para esta investigación “Soy feliz: la lectura y la escritura, un arte hecho con amor”; se presenta el número de la veintena y la fecha en la cual se va a desarrollar; se establecen los propósitos de la veintena; seguidamente se presenta el momento de contextualización del aprendizaje, seguido de los conocimientos previos, luego se establece el desarrollo y potencialización del aprendizaje; seguidamente se presenta la manera en que se realizará la Puesta en Común; finalmente, se trabaja la Evaluación de la veintena con la respectiva proyección del

aprendizaje. Al frente de cada uno, se presentarán los elementos correspondientes y la manera en que serán llevados a cabo.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA N°	FECHA:	CURSO:
OBJETIVOS		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD
Decodificación: Comprensión:	Principio Funcional: Principio Lingüístico: Principio Relacional:	Eje intrapersonal: Eje interpersonal: Comunicación Asertiva: Solución de problemas:
RÚBRICA DE LA VEINTENA		
MOMENTOS	ACTIVIDADES	
MOTIVACIÓN		
EJE INTEGRADOR		
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		
PUESTA EN COMÚN		
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE		

Tabla 12. Formato de Veintenas. (Elaboración propia)

En Anexo, se encuentra la planeación de las 8 veintenas llevadas a cabo en la fase de intervención.

(Anexo D. Planeador de Veintenas de la N° 1 a la N° 8)

4. Capítulo 4. Resultados y análisis de la investigación

“Es urgente formar en la afectividad, empezar a construir juntos sentidos de existencia, recuperar el valor de la vida y aprender a ser sensibles a lo humano”.

SED

Este trabajo obedece al tipo de investigación acción educativa, por lo cual, en este capítulo se podrá observar un análisis de resultados con su respectiva triangulación haciendo un “pare” durante la intervención en las primeras cuatro veintenas y conclusiones parciales de este proceso que sirvieron de apoyo para la planeación de las últimas veintenas. Después el lector encontrará los resultados y análisis final de todo el proceso de intervención con su respectiva triangulación al haber finalizado las 8 veintenas.

4.1. Análisis y resultados durante la intervención, a la luz de la triangulación de las veintenas 1, 2, 3 y 4.

Teniendo en cuenta que el tipo de investigación es “investigación acción educativa”, se decide realizar un análisis parcial durante la aplicación de la estrategia, después de haber trabajado las cuatro primeras veintenas y hecho la respectiva triangulación de la información desde las observaciones, las pruebas y la teoría. Esto con el fin de utilizar las conclusiones parciales más relevantes para la planeación de las siguientes veintenas (5, 6, 7 y 8). En un primer momento se exponen los resultados cuantitativos de la prueba “Pruebín”, analizando los avances y dificultades presentados por los niños durante la intervención en las categorías de lectura y escritura, concluyendo con un análisis cualitativo a la luz de la triangulación de estas categorías. Luego se muestran los resultados cuantitativos de la categoría del desarrollo socio afectivo, con su respectivo análisis cualitativo; se presentan algunas conclusiones parciales que constituyen la transversalidad e incidencia que posiblemente ha tenido el ambiente de aprendizaje propuesto en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y finalmente se plantean algunas recomendaciones que deben ser tenidas en cuenta para el diseño de las siguientes veintenas.

4.1.1. Resultados prueba “Pruebín”, aplicada durante la intervención

A continuación se presentan los resultados de la Prueba “Pruebín” aplicada después de haber realizado intervención con las cuatro primeras veintenas, se decidió hacer este análisis por cuanto aporta información importante durante el proceso llevado a cabo, permitiendo una

retroalimentación con el fin de realizar las adecuaciones necesarias, a las últimas cuatro veintenas.

**REJILLA PRUEBA EN LECTURA Y ESCRITURA “PRUEBÍN”
DURANTE LA INTERVENCIÓN
GRADO PRIMERO
COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
LECTURA	DECODIFICACIÓN	15	5	2
	COMPRENSIÓN	9	6	7
ESCRITURA	PRINCIPIO FUNCIONAL	8	8	6
	PRINCIPIO LINGÜÍSTICO	8	10	4
	PRINCIPIO RELACIONAL	2	5	15

Tabla 13. Rejilla de resultados prueba "Pruebín", aplicada durante la intervención

En la columna: *Nº de niños/Valoración*, se encuentra representada la cantidad de niños que obtuvieron una valoración S: Superior, M: Media o B: Baja. Estas valoraciones fueron determinadas de acuerdo al SIE que maneja el colegio.

ANÁLISIS CATEGORÍA DE LA LECTURA DURANTE LA INTERVENCIÓN

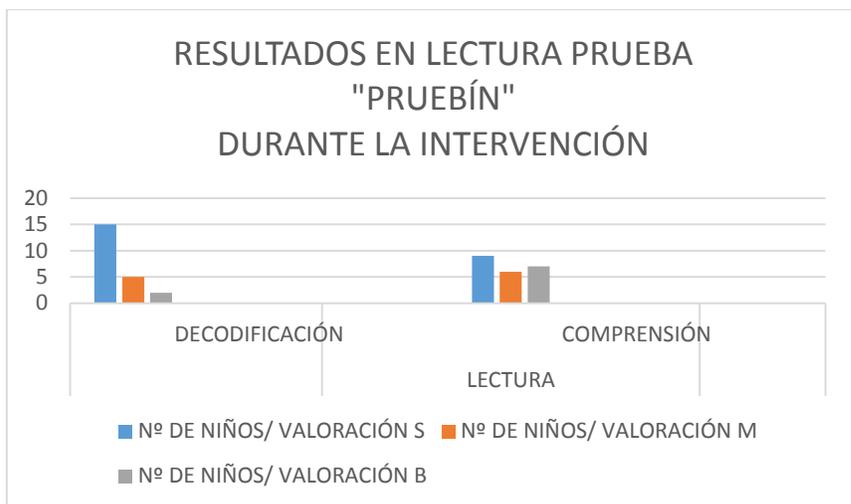


Ilustración 3. Resultados en lectura, prueba "Pruebín", durante la intervención.

4.1.1.1. Análisis subcategoría de decodificación

En el diagnóstico inicial, de un total de 22 niños que presentaron la prueba, el 9,09% obtuvo un puntaje superior en el proceso de decodificación, sin embargo, después de la intervención de las cuatro veintenas, este número aumentó considerablemente, puesto que en el nivel superior se encuentran 15 niños, es decir aumentó a un 68,1%, los cuales adquirieron habilidades en el reconocimiento de las letras trabajadas y establecieron de manera correcta la correspondencia sonido – símbolo de las mismas.

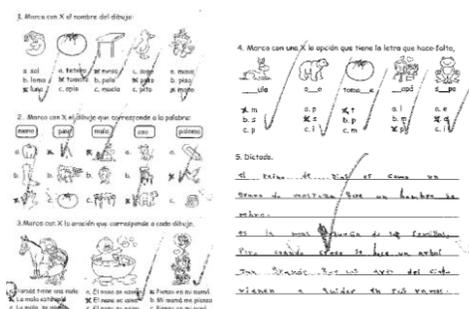


Imagen 17. Nivel Superior. Subcategoría de decodificación.

Un número de 5 niños, lo que equivale al 22,7%, se encuentran en un nivel medio, reconocen vocales y algunas letras; presentan dificultad para la identificación de algunas palabras; y en ocasiones la correspondencia entre sonido – símbolo no está bien diferenciada y comenten errores de decodificación como se puede observar en la imagen 18.



Imagen 18. Nivel Medio. Subcategoría decodificación. Durante la intervención.

Sólo 2 niños (9,09%), tuvieron una valoración baja. El manejo de vocales y letras frente al proceso de decodificación aún no se ha completado, no leen, confunden algunas vocales, letras o palabras y hay ausencia de conciencia fonológica, vale la pena aclarar que estos 2 estudiantes están en proceso de inclusión, puesto que presentan diagnóstico de discapacidad cognitiva. Se ha venido desarrollando un trabajo diferenciado atendiendo a sus necesidades individuales y aunque no se encuentran dentro de la media del grupo sus avances han sido significativos, se continuará desarrollando el trabajo diferenciado y se mantendrá el proyecto educativo personalizado para estos estudiantes, con el fin de que alcancen al igual que sus compañeros un nivel de decodificación adecuado en su proceso lector.



Imagen 19. Nivel Bajo. Subcategoría decodificación. Durante la intervención.

Teniendo en cuenta estos resultados, se concluye que la intervención desde las cuatro primeras veintenas ha favorecido el proceso de adquisición de la lectura, desde su

componente de decodificación. Este trabajo debe continuarse, puesto que faltan por trabajar más letras, combinaciones e inversos. De igual manera en las próximas veintenas es necesario trabajar la fluidez en la lectura, para que alcancen otro de los elementos de la decodificación como es el reconocimiento y automatización de palabras. Ahora bien, teniendo en cuenta estos resultados, y el proceso de triangulación, se puede decir desde un análisis cualitativo, que en esta subcategoría de decodificación, los niños lograron reconocer las vocales.

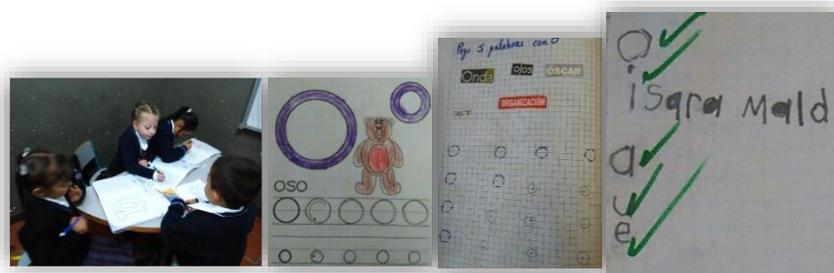


Imagen 20. Reconocimiento de vocales.

Frente a la identificación de las letras trabajadas desde la rutina de aprendizaje para las letras (estrategia propuesta en las veintenas), se pudo evidenciar el respeto hacia los ritmos de aprendizaje en los niños, que en palabras de Bruner, citado por Flórez y Gómez (2012) lleva a reflexionar que ese “desarrollo humano se da en diferentes etapas, cada una de ellas caracterizado por la construcción de las representaciones mentales del sujeto, de sí mismo y del mundo que lo rodea”. Permitir y potenciar esta “construcción de sujetos”, apuntando a la impronta del ciclo I, favoreció en los estudiantes, que inicialmente se negaron a pasar al tablero, su participación en la actividad sin temor y con seguridad. La motivación por parte de sus compañeros y la docente fue fundamental en la seguridad con que al finalizar la cuarta veintena realizaban su lectura. El aprendizaje de las letras se dio de forma natural, incluso en los niños con déficit cognitivo, que aunque fue un proceso más lento, mediante la flexibilización de las veintenas y el reconocimiento y valoración constante lograron el objetivo. De esta manera, se buscó cumplir durante estas cuatro veintenas con una de las características de los ambientes de aprendizaje “Brindar la posibilidad de aprender a través de estrategias pedagógicas que den respuesta a sus intereses y necesidades y a las demandas de formación del contexto educativo”. (SED, 2008) Además, las observaciones realizadas muestran cómo gracias a la motivación por parte de la docente, los compañeros y los padres de familia, el aprendizaje de los niños fue aumentando hasta conseguir la decodificación de las letras vistas.



Imagen 21. Decodificación letras vistas.

4.1.1.2. Análisis subcategoría comprensión

En esta subcategoría se hizo evidente el avance favorable durante la aplicación de las cuatro veintenas. En el nivel superior se ubicó el 40,9% (9 niños), los cuales ya están en capacidad de seguir instrucciones escritas, esto se refleja en diferentes actividades realizadas, además no necesitaron ayuda de la docente al resolver la prueba. Ellos mismos leían e interpretaban lo que debían hacer; de igual manera se observó en los niños la adecuada relación que establecen al relacionar palabras y oraciones con sus respectivas imágenes; estos niños evidencian una estructura narrativa coherente en la invención oral de cuentos, comprenden el rol de cada personaje y pueden dar respuesta a preguntas relacionadas con los textos.



Imagen 22. Nivel Superior. Subcategoría Comprensión. Durante la Intervención.

En el nivel medio de comprensión se encuentran 6 niños, es decir el 27,2% en cuanto solicitaron en algunas ocasiones explicación por parte de la maestra para seguir las instrucciones escritas, ya hay un reconocimiento de palabras y adecuada decodificación sin embargo su lectura aún es cortada y silábica, lo que no permite la comprensión total de algunas palabras que no están automatizadas o no son de uso muy frecuente, pese a ello,

logran asociar las imágenes con las palabras que les corresponde, pero tardan en lograrlo. Comprenden una historia con imágenes, pero cometen errores para organizar la secuencia temporal de la misma. Se notó un avance en la invención de historias, intentan mantener una secuencia lógica y les dan a sus personajes un rol dentro de la historia desde el inicio hasta el fin. Responden acertadamente algunas preguntas del texto.

Imagen 23. Nivel Medio. Subcategoría de comprensión. Durante la intervención.

Al realizar la prueba diagnóstica en el nivel bajo se encontraba el 63,6% de los niños. En la aplicación de esta segunda prueba este número fue reducido a la mitad, ubicándose 7 estudiantes (31,8%) en un desempeño bajo frente a la categoría de comprensión. Estos niños presentan un nivel bajo de decodificación frente al objetivo de automatización de palabras, fluidez en lectura, lo que los ubica de igual manera en el nivel 1 y 2 de lectura de acuerdo a la actividad realizada durante la veintena 3 y 4. Esto podría explicar de alguna manera su bajo nivel de comprensión, por cuanto no hay aún una integración de palabras, frase, oración que conlleve a la comprensión adecuada de los textos. Estos niños necesitan de la lectura de su maestra para contestar la prueba, lo que permite observar que es debido a su proceso lector que no hay comprensión, pues si la docente realiza la lectura de las preguntas los niños las resuelven de manera correcta, por ejemplo en la asociación de imágenes con palabras, si la docente lee la oración “el oso se asea”, los niños identifican de manera correcta la imagen, pero si la maestra no lee la instrucción y la lectura es realizada únicamente por ellos cometen errores. Estos niños aún cometen equivocaciones en el ordenamiento secuencial de una historia y la invención de sus cuentos es muy superficial.

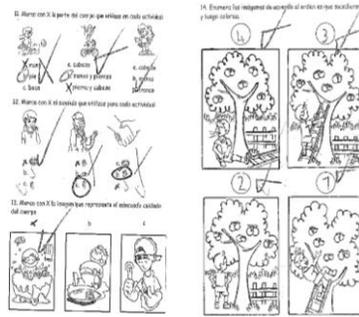


Imagen 24. Nivel Bajo. Subcategoría comprensión. Durante la intervención.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que los niños han avanzado gradualmente en esta categoría, siendo el nivel literal de comprensión favorecido desde el trabajo por veintenas; se debe continuar en la implementación de estrategias que lleven a una mayor fluidez en la lectura, a la motivación e interés constante por desarrollar en los niños el hábito de leer, generando procesos de comprensión más altos como la interpretación adecuada de los textos, el seguimiento de instrucciones escritas con mayores niveles de complejidad y permitiendo la elaboración de cuentos con secuencias temporales y lógicas que involucren a los personajes en situaciones creadas por los mismos niños, intentando dejar el modelo de cuento que han escuchado siempre y potenciando nuevas posibilidades en sus historias.

Esta subcategoría, analizada desde la triangulación durante la intervención arroja algunas conclusiones parciales importantes para esta investigación; se produjo un avance gradual y significativo después de la intervención de las cuatro veintenas, los niños realizaban trabajos con mayor exactitud y rapidez. Sólo dos estudiantes aún intentaban adivinar en lugar de hacer un análisis detallado de la palabra y la imagen, se pudo determinar que no realizaban correctamente la decodificación de algunas letras, lo cual dificultaba la lectura de la palabra y esto a su vez intervenía en la comprensión de la actividad propuesta. Sin embargo, en las palabras en las que la decodificación era correcta la relación que establecían entre palabra e imagen era adecuada. De acuerdo con lo anterior, Solé (2000) propone que “una persona para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica”. De igual forma la observación hecha a los estudiantes deja en evidencia la afirmación de Goodman (1992) con relación al proceso interactivo de la comprensión de lectura en cuanto a que “debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar

con la construcción del significado”, y afirma “sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso”.

Es así como, otro avance significativo está relacionado con la posibilidad de desarrollar historias con coherencia, y secuencia temporal (inicio, nudo y desenlace), los niños progresivamente han desarrollado habilidades frente a la invención de las historias.

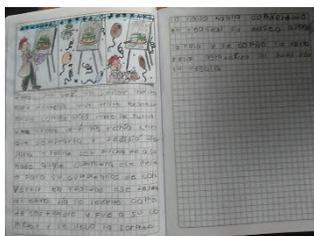


Imagen 25. Cuento inventado por los niños.

4.1.2. Análisis categoría escritura durante la intervención

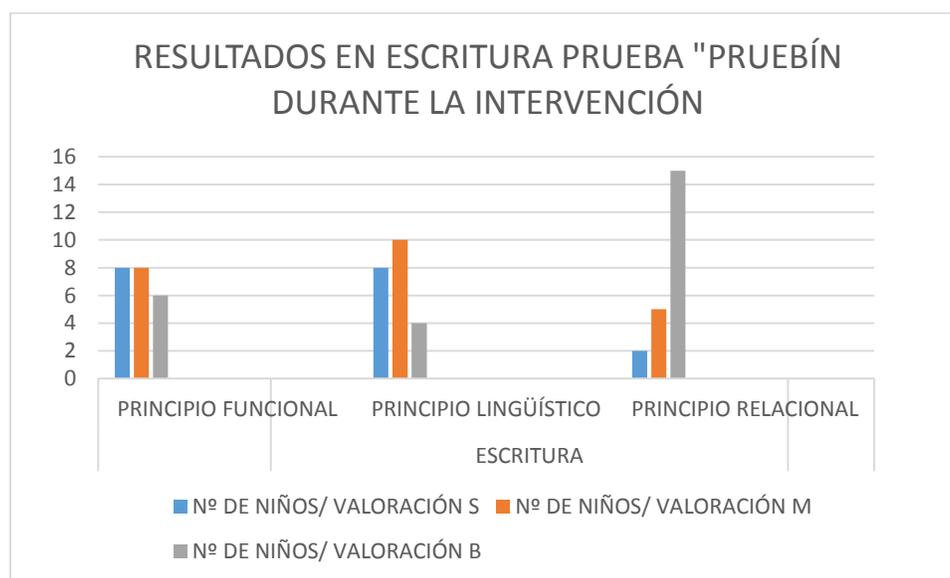


Ilustración 4. Resultados en escritura, prueba Pruebín, durante la intervención.

4.1.2.1. Análisis subcategoría principio funcional

En el nivel superior se ubicaron 8 niños (36,6%). Los cuales evidencian un adecuado desempeño en el principio funcional de la escritura, puesto que escriben su nombre para

marcar la hoja, hay intensión comunicativa en sus escritos; coloca nombre a sus cuentos, elabora tarjetas con intensión de comunicar algo a sus compañeros. Esto se evidencia en la imagen 26.

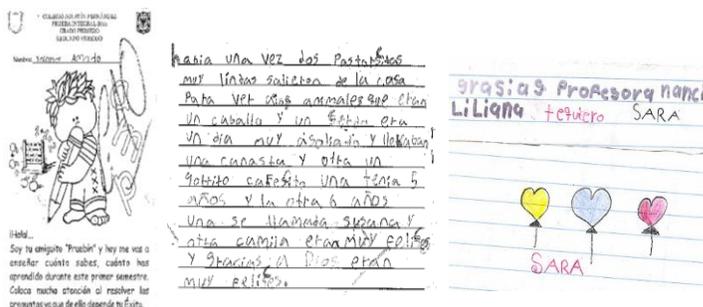


Imagen 26. Nivel superior. Subcategoría principio funcional. Durante la intervención.

En el nivel medio de igual manera el 36,6% (8 niños), aún comenten errores en la escritura de su nombre o simplemente olvidan marcar su hoja. La intensión comunicativa aún es débil, en la invención de cuentos han mejorado notablemente, aunque aún es necesario trabajar este aspecto con el fin de mejorar las secuencias en sus historias y lograr un mejor sentido desde la escritura adecuada de las palabras. Les colocan títulos a sus historias.

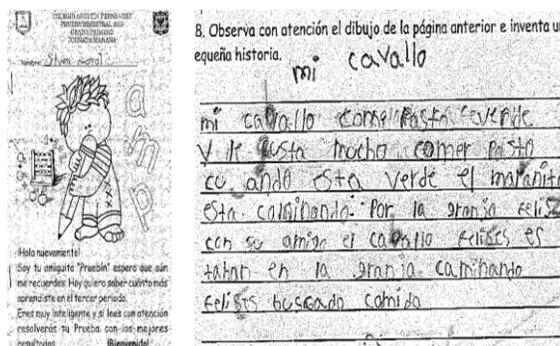


Imagen 27. Nivel Medio. Subcategoría principio funcional. Durante la intervención.

En el nivel bajo se encuentran valorados 6 niños (27,2), que, aún presentan dificultad para escribir su nombre, hacen el intento, pero cometen errores; algunos no marcan la hoja y la intensión comunicativa aún carece de sentido. No realizan los dictados de forma adecuada, e incluso dejan vacío los espacios para colocarles título a sus historias y responden ante la pregunta de la docente que no saben escribir.

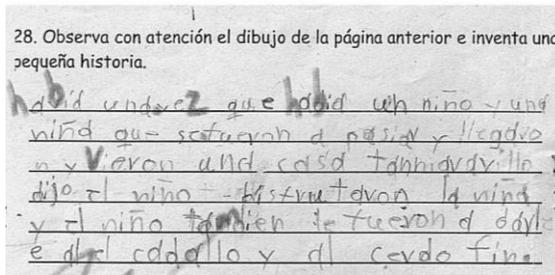


Imagen 28. Nivel Bajo. Subcategoría principio funcional. Durante la intervención.

Después de la intervención con las cuatro primeras veintenas, se puede observar cómo gradualmente este principio va mejorando de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los niños, de igual manera este principio funcional en la escritura ha ido despertando en los niños el interés por escribir, les gusta hacer cartas para su mamá, papá, amigos y para la profe; algunas niñas han traído diarios, los cuales sacan en sus espacios de descanso y escriben en ellos utilizándolos como sus juegos. Los niños se reúnen alrededor de juegos como “stop”, que también tiene una funcionalidad en el proceso de escritura; es importante ver cómo los niños se han interesado por marcar con su nombre sus hojas, sus trabajos, sus carteleras, sus materiales, etc., de igual manera identificaron cómo escribir su nombre representa un principio funcional dentro de la escritura, relacionado con pertenencia y posesión.

Frente a la triangulación durante la intervención de esta subcategoría, se puede afirmar que los niños aprendieron a escribir su nombre de forma correcta y comprendieron la importancia y la función que éste cumple al marcar sus hojas, trabajos, carteleras, materiales de estudio y demás. Esto permitió que los niños al perder sus objetos, reconocieran en el nombre que éstos tenían dueño y pudieran ser devueltos a los mismos, así se escuchaban frases como “esto es mío, tiene mi nombre”, “este cuaderno es de Sara”, etc.; otra función que se pudo observar fue en la exposición de carteleras, pues el trabajo de cada niño era identificado por su nombre.

Este reconocimiento de su propio nombre ofrece al niño no sólo la satisfacción de escribir correctamente su nombre para marcar sus cosas, sino que trae consigo un componente socio afectivo desde la afirmación de su identidad, del reconocimiento social a sus trabajos y de la pertenencia que se genera por sus cosas. Goodman (1992), atribuye a este tipo de observaciones una función interpersonal, puesto que “a muy temprana edad, los niños usan sus nombres para identificar sus dibujos y posesiones”.

Ahora bien, otra observación importante corresponde al hecho que escribir palabras y oraciones se realizaba de forma automática y la única función que se reflejaba en la escritura era que “quedara bien escrito”, sin darle mayor importancia a lo que decía, sin embargo, a medida que avanzaban en este proceso, y con el favorecimiento de las actividades de las veintenas como: hacer tarjetas, mensajes para sus amigos, organizar y planear fiestas, se pudo evidenciar como las palabras y oraciones que los niños escribían cumplían una función más específica.

De acuerdo con Goodman (1992), estas actividades en la escritura tienen una función de tipo Interpersonal “los niños descubren que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible”, de igual manera “desarrollan la idea de que el lenguaje escrito puede usarse para decir gracias o te quiero, o algo de su vida cotidiana a otros miembros”. Además los niños hicieron evidente otra de las funciones de la escritura propuesta por Goodman (1992) “para controlar la conducta de los otros”. Elaboraron letreros que decían “Silencio, tiempo de lectura” cuando estaban en sus 15 minutos de lectura y los colocaban en la puerta del salón, esto con el fin de que no fueran interrumpidos en esta actividad.



Imagen 29. Letreros para controlar la conducta de otros.

Al escribir pequeñas historias uniendo oraciones, los niños narraban pequeñas experiencias de su vida cotidiana por medio de la escritura. Sin embargo, muchas de estas historias no contaban con una estructura narrativa coherente y en ocasiones carecían de un hilo conductor. En el momento de leerlas por ellos mismos, por la maestra o por sus compañeros se hacía visible esta situación y los niños eran invitados a perfeccionar sus escritos haciendo conscientes los errores cometidos. Cabe anotar que se daba un valor muy alto al intento de escribir sus historias, se felicitaba a los niños, se valoraba su esfuerzo y a

medida que iban mejorando sus escritos la docente y sus propios compañeros hacían un reconocimiento positivo a este trabajo.

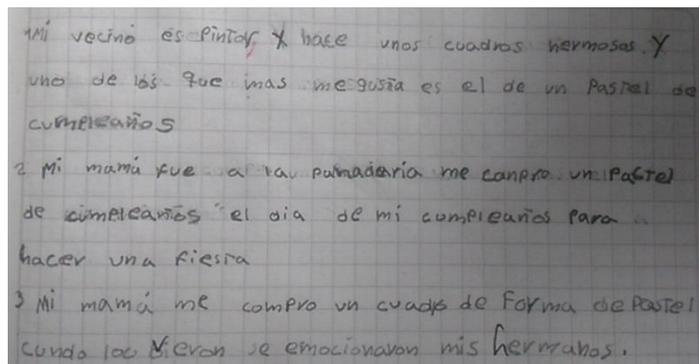


Imagen 30. Historias elaboradas por los niños a partir de oraciones.

4.1.2.2. Análisis subcategoría principio lingüístico

Este principio será analizado desde los objetivos que se plantearon en las primeras cuatro veintenas, los cuales corresponden a: escribir palabras con correcta ortografía, dejar espacio entre las palabras y manejar una estructura adecuada en la oración.

En el nivel superior se ubicaron 8 niños (36,3%), puesto que escriben palabras con correcta ortografía, utilizan adecuadamente la correspondencia símbolo – sonido; de igual manera dejan espacio entre las palabras, las separan de manera correcta, lo que permite evidenciar un adecuado desarrollo de este principio. Inventan oraciones con una adecuada estructura, es decir, hay coherencia en la escritura, utilizan de manera correcta los artículos, los sustantivos, el género y el número, dando a sus oraciones un sentido lógico. Lo anterior se debe al conocimiento y manejo que tienen de las letras vistas. Imagen 31.



Imagen 31. Nivel Superior. Subcategoría principio lingüístico. Durante la intervención.

En el nivel medio puntuaron el (45,4%), 10 niños, puesto que aún cometen algunos errores al escribir, entre los más comunes está la rotación (d – b), en la inversión (escuela – secuela), omisiones (ecuela – escuela); confusión (lella – leña); agregados (mamininito – caminito);

el cual permitió a los niños desde una rutina establecer una estructura mental para sus trabajos, se pedía al niño orden, letra bien hecha, direccionalidad, manejo de espacio, tiempo para la realización de la tarea, se manejó modelado de letras, palabras, oraciones; con un componente pedagógico pensado y planeado.

Ahora bien, se encuentran en los escritos de los niños y en los dictados errores comunes dentro de un proceso de adquisición de la escritura como: rotación (deso – beso); inversión (radilla – ardilla); omisiones (ecuela – escuela); etc., mencionados en el análisis cuantitativo, sin embargo esto no es motivo para diagnosticar al niño con problemas de dislexia o de digrafías, ya que puede ser algo natural dentro de su aprendizaje. Así como lo dice Solé (1998) “los procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos” y se podría decir que también aplica para la escritura y la comprensión que se requiere en el acto mismo de escribir.

La automatización y fluidez en la escritura también dependen de la decodificación que el niño esté realizando y que fue sustentada en la categoría de la lectura. Sólo después de que se de este proceso de adquisición y dominio de la escritura puede llegarse a establecer si un niño presenta o no un “trastorno específico de aprendizaje”. Sin embargo, durante el desarrollo de las veintenas, y teniendo en cuenta el trabajo que viene adelantándose con los niños que presentan discapacidad cognitiva y el niño que fue diagnosticado con TDAH, se busca minimizar al máximo estas situaciones y ofrecerles a los niños mediante los ambientes de aprendizaje socio afectivos el acceso a un desarrollo “normal” en la adquisición y dominio de la lectura y la escritura, potenciando sus capacidades y fortaleciendo su propia discapacidad desde actividades que puedan generar en el niño un aprendizaje atendiendo a sus necesidades individuales, fortaleciendo su autoestima, motivando su aprendizaje, respetando sus ritmos y formas de aprendizaje, estableciendo lazos de afecto que los lleven a alcanzar sus objetivos de aprendizaje sin traumatismos, evitando la repitencia o la deserción, situación que justifica este trabajo de investigación.

Otra observación importante está relacionada con la segmentación de los textos, es decir dejar espacio entre palabras. De acuerdo a autores como Báez (2002) en su investigación sobre “*La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales*”, la autora permite ampliar la mirada sobre este objetivo. Al

finalizar la cuarta veintena, los niños empezaron la construcción de sus propios textos y se pudo observar como algunos estudiantes (7) no realizaban la separación de las palabras, de igual manera cuando se realizaban dictados por parte de la maestra continuamente preguntaban ¿separado?, ¿unido?; esto hizo posible relacionar la afirmación hecha por Báez (2002) “La formulación de esta pregunta presupone la existencia de una normativa gráfica que impone la utilización de “marcas” para segmentar la secuencia de grafías en unidades significativas. Cómo distribuir un tipo de esas marcas, las que constituyen los “blancos gráficos”, es uno de los problemas “no alfabéticos” que se plantean los niños en proceso de alfabetización”. Un análisis importante es que los niños que presentan esta situación son aquellos que presentan periodos cortos de atención y demuestran cierto grado de inseguridad, los dos niños con déficit cognitivo también presentan esta dificultad.

4.1.2.3. Análisis subcategoría principio relacional

Para este principio se evaluaron como objetivos la revisión de los escritos al terminar por parte de los mismos niños, la autocorrección que ellos realizan a los mismos y la estructura y secuencia narrativa que llevan en sus historias.

De acuerdo con los resultados de la prueba, los niños que se encuentran en un nivel alto del principio relacional son 2 (9,09%), dado que realizan estas actividades de manera excelente, hacen la invención de sus historias, las leen, son conscientes de los errores que cometen, los corrigen y presentan sus escritos de manera adecuada, cuando tienen duda con la escritura de alguna palabra solicitan colaboración por parte de la docente, buscando que sus escritos queden bien. Imagen 34.



Imagen 34. Nivel Superior. Subcategoría principio relacional. Durante la intervención.

En el nivel medio se encuentra el 22,7%, es decir 5 niños, aunque intentan corregir sus propios errores aún cometen equivocaciones en esta tarea. Leen sus escritos y a veces pasan

sobre los errores y no los identifican, enumeran de manera correcta la secuencia temporal de una historia con imágenes, sin embargo en la invención de sus propias historias aún cometen errores en la secuencia narrativa.

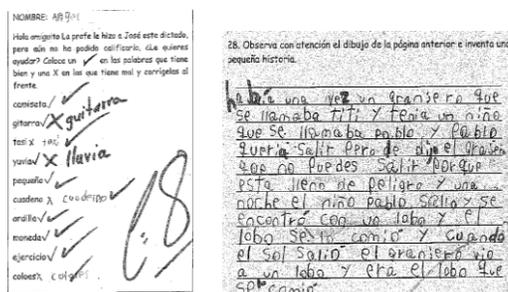


Imagen 35. Nivel Medio. Subcategoría principio relacional. Durante la intervención.

En el nivel bajo de este principio se ubican 15 niños, esto corresponde al 68,1%, a pesar de las actividades realizadas los niños aún no prestan interés en autocorregir sus escritos, sienten pereza cuando se les solicita que realicen este tipo de actividades, leen sus escritos y no ponen atención a los errores, no los corrigen y les es indiferente cómo quedan. Vale la pena aclarar, que aunque disfrutaban de la escritura en la invención de historias, muestran interés por desarrollar sus escritos, elaborar tarjetas, etc., su apatía está referida a la actividad posterior de esta escritura, esto es, a la autocorrección de los escritos.



Imagen 36. Nivel Bajo. Subcategoría principio relacional. Durante la intervención.

Terminado el análisis cuantitativo de este principio, se presentan aquellas conclusiones parciales de la triangulación. En el principio relacional, los niños deben autocorregir sus errores al escribir, sin embargo, se pudo observar que finalizando la cuarta veintena pocos niños lograban realizar esta actividad, puesto que los errores evidenciaban la dificultad en los niños frente a rotación, inversión, contaminaciones, etc.; ya que asumían que estaban bien escritos, por tal motivo se optó por entregar los escritos a sus compañeros quienes debían realizar el ejercicio de corrección y entre pares encontrar los errores; finalmente la docente

realizaba una nueva corrección y hacía la retroalimentación necesaria a cada niño para que escribieran nuevamente el cuento sin cometer errores.

Se trabajó la estructura y secuencia narrativa en la construcción escrita de historias. Este objetivo es trabajado de manera simultánea con la lectura en la invención oral de historias, sin embargo se puede observar que los niños desarrollan de forma oral historias con estructura y secuencia narrativa mucho más rápido y de mayor calidad, sin embargo cuando se hace necesario escribirlas comenten errores de ortografía, secuencia, estructura y coherencia. De acuerdo a Goodman (1992), este principio relacional se basa en que el lenguaje es un sistema de símbolos en el que los niños “deben relacionar su escritura con las ideas conceptos o significados sobre los que están escribiendo”, y es esto lo que hace que sea complejo. En las historias inventadas por los niños debe existir una relación entre los personajes, los hechos, los lugares, el tiempo en que suceden las situaciones, en cómo inicia una historia, cómo sigue y cuál es su final; es de suponer que sea toda una estructura mental la que se está poniendo en juego en el momento de inventar una historia, entonces esta misma relación que plantea Goodman (1992) justifica el hecho de que los niños finalizando la cuarta veintena aún no tengan construcciones de texto muy elaboradas y cometan errores relacionales, ya que como lo dice esta autora “Tales relaciones no son simplemente correspondencias entre letras y sonidos; son mucho más complicadas. Por lo tanto, en los principios relacionales el escritor principiante debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones”. Es así como este objetivo debe continuarse trabajando en las siguientes veintenas, con el fin de que la práctica lleve a esta fluidez escritural que se pretende.

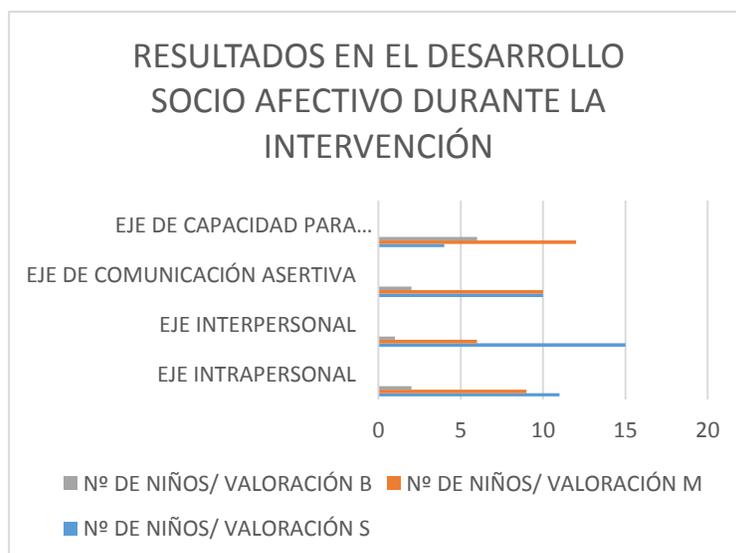
Después del análisis de estos resultados y teniendo en cuenta las conclusiones parciales de la triangulación en lectura y escritura se concluye en esta etapa de intervención que el trabajo realizado con los ambientes de aprendizaje socio afectivos, desde las veintenas, aporta avances importantes en el aprendizaje de los niños y en su motivación por el hábito de la lectura y de la escritura; que el desarrollo de las diferentes actividades da cuenta de estos avances; de igual manera, el trabajo por medio de las rutinas de las letras favorece la subcategoría de la decodificación, permitiendo hasta el momento avances significativos para los niños, al igual que se establece la necesidad de continuar con esta actividad en las

siguientes veintenas, por cuanto han tenido resultados satisfactorios en estas cuatro primeras veintenas y ha sido del agrado y aceptación por parte de los niños.

También se puede reconocer un avance significativo en la fluidez de la lectura, que ha beneficiado la subcategoría de comprensión, y esto, al realizar la comparación de los niños que aún no logran decodificar bien, es un hallazgo importante, por cuanto se puede establecer que aquellos niños que realizan una decodificación adecuada, pero que además ya tienen fluidez en su lectura, resuelven de manera más acertada situaciones relacionadas con la comprensión, mientras que los niños que aún no decodifican presentan dificultad en este proceso. Es importante aclarar, que se está hablando de una relación desde la lectura propia que realiza el niño y la comprensión que hace a los textos, puesto que algunos niños que no decodifican correctamente cuando se les hace la lectura desde fuera, es decir, es el maestro quien lee, tienen un nivel de comprensión adecuado. Entonces, si un niño no decodifica no es condición para decir que no comprende; su nivel de comprensión es afectado si el mismo niño es el encargado de realizar la lectura y a su vez de ofrecer respuesta a nivel de comprensión de su propia lectura.

Por otro lado, estos avances que han tenido los niños desde la categoría de lectura y escritura, han sido transversales a la categoría de la socio afectividad, se han respetado sus ritmos de aprendizaje, se ha atendido a su desarrollo integral, se han tenido en cuenta sus necesidades diferenciales, como en el caso de los niños que se encuentran diagnosticados con déficit cognitivo, se ha realizado un trabajo colaborativo con la familia y se ha mantenido el objetivo primordial de los ambientes de aprendizaje, educando niños felices.

4.1.3. Análisis Categoría Socio Afectividad durante la intervención



4.1.3.1. Análisis subcategoría intrapersonal

Durante el desarrollo de estas cuatro primeras veintenas, se ha notado un avance importante en el eje intrapersonal, los niños han adoptado actitudes más receptivas, el manejo de sus emociones se ha venido dando de manera progresiva. En el nivel superior se encuentra el 50%, es decir 11 niños, este número se aumentó significativamente, puesto que en el diagnóstico inicial sólo 4 niños se encontraban en este puntaje. Se pudo observar en los niños el desarrollo socio afectivo desde el eje intrapersonal, en tanto que, aprendieron a reconocer, manejar y expresar sus emociones de manera adecuada ante cualquier situación. Muestran seguridad de sí mismos, reconocen sus errores, hablan con la verdad y buscan la forma de enmendar sus equivocaciones.

De igual manera han desarrollado una adecuada autoestima. Sienten agrado al compartir con sus compañeros. Comparten y juegan en forma adecuada, les agrada participar de las actividades que se proponen. En el nivel medio hay 9 estudiantes (40,9%); reconocen, manejan y expresan sus emociones, pero no ante todas las situaciones, reconocen sus errores, pero aún les cuesta enmendar el daño ocasionado y acuden a la mentira en sus familias para evitar el castigo. Tiene un buen manejo de la autoestima. Les agrada compartir y jugar con sus compañeros pero en ocasiones se presentan situaciones de conflicto, que son resueltas asertivamente. Prefieren algunas actividades y muestran apatía frente a otras. Y en el nivel bajo se encuentra el 9,09%, 2 estudiantes, estos niños acuden al llanto para resolver las situaciones, no tienen un adecuado manejo de sus emociones, su autoestima es baja, presentan inseguridad y no reconocen sus errores, por tal motivo tampoco hay intención de resarcir las faltas cometidas. Juegan y comparten con sus compañeros sin embargo, las peleas son constantes, pues ante situaciones que les genere conflicto responden con peleas, gritos, golpes, o cuando hay situaciones en las que se ven involucrados sus intereses muestran apatía y se escuchan expresiones como “no me junto más contigo”, “no se junten con él”. Muestran

inconformidad con algunas actividades que se proponen y es necesario reforzar su motivación para que participen.



Imagen 37. Niños compartiendo algunos juegos.

Lo anterior, contrastado con la triangulación de las cuatro primeras veintenas, arroja como observaciones importantes el trabajo realizado con las familias, puesto que se explicó a los padres la necesidad de un compromiso serio frente a los procesos afectivos, se establecieron reglas de trabajo, rutinas y hábitos de estudio, compromisos, límites y ante todo la relevancia de fortalecer la relación entre la escuela, la familia y el estudiante (se recuerda la transversalidad de estas situaciones en las categorías de lectura y escritura).

Finalizando la cuarta veintena los niños demostraron el agrado al compartir con sus compañeros, sin embargo durante la intervención se pudo observar que las quejas disminuyeron, pero aún no resolvían sus conflictos de manera autónoma, la docente intervenía frente a las situaciones generando reflexiones constantes, la manera en que fueron atendidas las situaciones y el aprendizaje implícito producto de la experiencia, además de la enseñanza que ofrecía la situación, permitía a los niños, como lo dice González (2011) “añadir placer a sus experiencias cotidianas, servir de motivación para la acción. [...] La educación afectivo emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, para posibilitar el desarrollo de la educación integral”.

Otro de los objetivos de esta subcategoría corresponde a poseer una buena autoestima, es importante anotar que el concepto de autoestima varía dependiendo del paradigma psicológico que lo adopte. En este trabajo de investigación la autoestima es definida desde el

concepto que maneja la SED (2014) como “el conjunto de percepciones, pensamientos y sentimientos dirigidos hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos y hacia los rasgos de nuestros cuerpo y de nuestro carácter”. Este es un aspecto de difícil observación, puesto que en los niños de 6 a 8 años la evidencia de las características que conlleva establecer si se posee o no una buena autoestima tiene factores determinantes como la familia. Así el niño que tiene una mala presentación personal, que no porta de forma adecuada su uniforme, que tiene un mal aseo personal, no necesariamente puede poseer un bajo grado de autoestima, puesto que puede ser la familia la responsable de esta situación.

Por tal motivo durante la primera y segunda veintena, después de un análisis detallado de ciertas situaciones se llegó a la conclusión de que los niños se encuentran en la construcción de este concepto, por lo tanto sólo se evidencia una situación de baja autoestima y es la relacionada al niño que tiene 13 años, que presenta discapacidad, cognitiva y obesidad. Durante la primera veintena fue necesario realizar un trabajo personalizado con E.P. puesto que sentía vergüenza de estar con los niños de primero, utilizaba frases como “profe, yo soy muy bruto, no puedo aprender”, “profe mi papá me dice que soy un burro, que tan grande y no sé leer”, “profe los niños se burlan de mí porque soy grande y gordo”, etc.; el trabajo con este niño estuvo referido a tomar conciencia de sus necesidades, de sus situaciones, de cómo debía afrontar el hecho de ser el más grande del curso, de no saber leer ni escribir a los 13 años, etc., es decir, la docente tomó su problemática, la analizó con él y finalmente le mostró cómo él era tan importante que ella había decidido pese a los problemas que tuvo con sus compañeras recibirlo en su curso, apoyarlo, enseñarle. Iniciando la tercera veintena el estudiante había logrado mejorar su propio concepto, se dio cuenta que podía aprender, pero lo que aumentó determinadamente su autoestima fue cuando empezó a reconocer sus avances en el proceso de lectura y escritura.

Así mismo recibía el mismo trato de los otros niños, era aplaudido por sus compañeros, recibía el cariño de todos en el salón y se logró que los docentes que inicialmente estaban en contra de recibir al niño en el colegio comenzaran a apreciarlo, a respetarlo y a tratarlo de manera diferente, lo cual fue percibido por él y lo expresaba en frases como “profe te acuerdas que la profe Martha no me quería, pues hoy en el descanso me dio una chocolatina”, “profe la profesora Myriam me preguntó que cómo voy, que si ya

sé leer y yo le dije que ya casi” y otras en las que se podía ver su emoción frente a la aceptación que estaba teniendo en el colegio.

El ejemplo de este niño es la prueba de cómo mediante los ambientes de aprendizaje socio afectivos se puede fortalecer en los estudiantes la autoestima mediada por la lectura y la escritura y a su vez con el trato amable y un clima cálido de comprensión y solidaridad.

4.1.3.2. Análisis subcategoría interpersonal

Durante el desarrollo de las cuatro primeras veintenas, se pudo observar un avance significativo frente a esta subcategoría, por cuanto a medida que los niños se fueron conociendo, identificando sus intereses, entablando amistad, las relaciones se hicieron más cordiales y se amplió su círculo de amigos, reconociendo en todos los compañeros del salón a un integrante importante y valioso dentro del grupo. Esto se pudo observar de manera progresiva, iniciando la primera veintena y como se ha expresado en otras subcategorías sus intereses primaban sobre las interacciones que tenían con los demás, así se presentaban discusiones, peleas, quejas, llanto, o círculos de amistad donde no se permitía el ingreso de un nuevo miembro. A medida que avanzó el tiempo y el desarrollo de las veintenas este comportamiento fue cambiando como se puede observar en el análisis de esta subcategoría.

En el nivel superior se ubicaron 15 niños (68,1%); este avance significativo tiene una relación con la capacidad de los niños en el reconocimiento y manejo de sus propias emociones, puesto que este reconocimiento, hace que sea posible la comprensión de lo que le sucede o puede estar sintiendo el otro. Estos niños están en capacidad de ofrecer consuelo a sus compañeros, demostrar cariño y compasión, compartir la emoción de los otros, hacen amigos fácilmente, no sólo prestan atención a sus intereses, sino que están pendientes de los intereses de los demás, piensan en el bien común, reconocen sus errores y asumen las consecuencias de sus actos, lo cual refleja que hablan siempre con la verdad, comprenden que dependiendo de la situación se pueden dar diferentes reacciones, reconocen sus faltas, están en capacidad de disculparse, mantienen un buen vocabulario y se evidencian buenas relaciones familiares. De igual manera son niños que aprendieron a hablar con la verdad, reconociendo sus faltas y buscaban remediar la situación.

En el nivel medio, se encuentran 6 niños (27,2%), los cuales comparten y brindan consuelo a los demás, pero generalmente guiados por un interés particular por sus “amigos”, es decir, si el niño que necesita de su colaboración no es muy cercano, tienden a buscar ayuda en otros para que le colaboren o en ocasiones ignoran la situación. Pueden reconocer las emociones de los demás, pero no siempre actúan frente a estas situaciones. Aunque aprendieron a asumir sus faltas, en ocasiones era necesario ponerlos en evidencia para que hablaran con la verdad.

En el nivel bajo se encuentra 1 niño (4,5%), sus amistades están sujetas al cambio constante en sus emociones, además a la intensidad de las mismas, esto se puede evidenciar en frases como “eres mi mejor amiga”, “seremos amigas para toda la vida”, “es mi mejor amigo”, etc., pero ante un conflicto, una diferencia, una frase o una palabra que no le guste, e incluso si ve a su amigo con otro compañerito, genera conflicto, pelea y termina su amistad por periodos cortos de tiempo. Aún le cuesta manejar sus emociones, por lo que tampoco reconoce, ni actúa adecuadamente frente a las emociones de los demás, busca ser el centro de atención y que sus peticiones sean tenidas en cuenta de forma inmediata. Este niño no reconoce sus faltas, se justifica todo el tiempo culpando a los demás, se sostiene en sus mentiras e intenta manipular a sus padres por medio del engaño. Se ha realizado un trabajo con la familia, con el fin de romper estos patrones de manipulación y sobreprotección, lo que ha favorecido un poco esta situación, sin embargo se hace necesario seguir trabajando con este estudiante y su familia.



Imagen 38. Relaciones interpersonales.

La triangulación realizada a esta subcategoría permitió establecer que al comienzo de la veintena 1 la mayoría de niños era indiferente frente a las emociones de sus compañeros, no había un reconocimiento claro del por qué sus compañeros actuaban de determinada manera, así que la queja era puntual a su observación “profe, Valery está llorando”, “profe, Laura está

de grosera”, “profe, Kevin se está burlando de mí” etc., cuando la docente preguntaba y ¿por qué está llorando?, ¿Qué le pasó?, ¿Por qué dices eso?, los niños no daban una razón por la cual sus compañeros estaban así, entonces contestaban con frases como “yo no sé”, “quien sabe”, “porque me sacó la lengua”; es decir, su observación de la situación se refería desde el plano de lo concreto, simplemente lo que veía, pero no se acercaban a sus compañeros a preguntarles por qué estaban así o qué les había pasado. Es así como se evidencia que los niños aún no manejan las habilidades que les permiten advertir y afrontar todos los elementos implícitos en la socio afectividad y su impacto en las relaciones que sostienen con los otros; por este motivo, lo que le sucede a los otros no hace parte de su interés particular.

Durante las veintenas 2, 3 y 4, se realizó un trabajo de reflexión frente a estas situaciones, cuando los niños presentaban la queja o situación ante la docente, ésta a su vez realizaba la retroalimentación de la situación; acudía al estudiante que estaba presentando la situación, le preguntaba por qué estaba así, le brindaba apoyo, lo escuchaba, atendía la situación para que el niño pudiera superar su dificultad. Seguidamente reunía a los niños y proponía un diálogo alrededor de la situación vivenciada, generando preguntas como ¿saben lo que le sucedía a su compañero?, ¿Qué hicieron ustedes?, ¿Cómo lo ayudaron?, ¿sirvió la ayuda que le brindaron?, ¿Ustedes hubiesen podido resolver la situación solos?, ¿por qué?, etc., seguidamente les pedía que recordaran qué había hecho ella ante la situación, las respuestas eran “fuiste a verlo”, “le preguntaste qué le pasaba”, “lo abrazaste”, “lo consentiste”, etc.; luego la profesora le pedía al niño que les contara lo que le había pasado. Los niños lo escuchaban e incluso les preguntaban cosas sobre cómo había sucedido, algunos se paraban y lo abrazaban, mostraban solidaridad con el estudiante, lo invitaban a jugar y finalmente el niño terminaba olvidando su situación y sonriendo o participando nuevamente con tranquilidad de las actividades. Después la docente realizaba una reflexión con respecto a cómo ellos podían haber resuelto la situación con sólo preguntarle a su compañero ¿qué te pasa?, en lugar de buscarla a ella, los invitó a realizar este ejercicio cuando encontraran a un compañero con alguna dificultad y finalmente si era necesario le contaran a ella lo sucedido y la solución que le habían ofrecido a sus compañeros.

De acuerdo con lo anterior los niños comenzaron a preocuparse por sus compañeros, si veían alguna situación en la que sus compañeros estaban tristes, malgeniados, temerosos, etc., intentaban atenderlo, escucharlo, acompañarlo, consolarlo y luego acudían a la profesora

y le contaban la situación, pero le decían cosas como “pero yo lo ayudé”, “profe, a T.R. le salió sangre por la nariz, pero yo le di papel y lo acompañé al baño”, “profe, M.V. está triste porque se murió su perrito, pero yo le dije que oráramos y ya no está triste”; ante estas situaciones pese a que todos los niños buscaban ayudar y atender a sus compañeros, se destacaron 8 estudiantes, los cuales demostraron en palabras de la SED (2008), “las personas con facilidad en las relaciones interpersonales, son hábiles en el trabajo en equipo porque buscan y ofrecen ayuda cuando es necesario, ven en el dialogo y la cooperación formas que facilitan el logro de objetivos y la solución asertiva del conflicto”. Todo lo anterior permitió que paralelamente se desarrollara otro de los objetivos propuestos en esta subcategoría es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo.

Lo anterior hizo posible que los niños a pesar de tener sus propios intereses, se preocuparan por sus compañeros, por lo que ellos sentían o pensaban y desarrollaran gradualmente otro de los objetivos de esta subcategoría mostrar interés en sus propios objetivos y en los de terceros.

4.1.3.3. Análisis subcategoría comunicación asertiva

Teniendo en cuenta las observaciones y el análisis realizado en las subcategorías anteriores, se puede decir que el buen desarrollo en el eje intrapersonal, como en el interpersonal permiten que se establezca la comunicación asertiva, controlar emociones, tener una buena autoestima, tener la capacidad de participar y disfrutar lo que se hace, mantener buenas relaciones con los demás, saber escuchar, interesarse por lo propio y lo ajeno y reconocer los propios errores asumiendo consecuencias, son aspectos fundamentales para lograr desarrollar de manera adecuada la comunicación asertiva.

Por lo anterior, en la observación hecha a los niños desde esta subcategoría se pudo establecer que, en un primer diagnóstico se encontraban 8 estudiantes en el nivel superior y después de las cuatro veintenas hay 10 (45,5%); según esto, se puede decir que el manejo hecho a esta subcategoría y su relación con las anteriores, ha permitido un avance en los niños frente a sus procesos comunicativos, puesto que han desarrollado habilidades para el diálogo y la escucha; son niños que pueden sostener conversaciones durante largos periodos de tiempo, han desarrollado habilidades de liderazgo, tienen la capacidad de intercambiar

materiales y juguetes sin entrar en conflictos, comprenden instrucciones y aceptan cuando cometen una falla.

En el nivel medio, se ubican 10 niños, un porcentaje igual al superior, sosteniéndose la medida del diagnóstico, sin embargo, se evidenciaron cambios significativos en estos niños; esto se puede sustentar desde el hecho de que después de 4 veintenas, el nivel de exigencia para estas subcategorías de igual manera debe ir aumentando, buscando alcanzar el ideal del nivel superior. Así, en el diagnóstico estos niños tenían conversaciones cortas y perdían rápidamente el interés, sin embargo, después de este trabajo de intervención son niños que mejoraron su capacidad de conversación, pero aún falta trabajo para llegar al nivel superior, centran por mayor tiempo su interés y su atención; ahora comparten mayor tiempo con sus amigos los juegos; comparten algunos juguetes y materiales, sin generar situaciones conflictivas, reconocen sus equivocaciones y buscan mejorar.

En el nivel bajo se ubican 2 niños (9,09%), por cuanto su nivel de comunicación aún debe ser trabajado para que éste sea asertivo. Son niños que pierden el interés fácilmente, su atención es por bajos periodos de tiempo; presentan situaciones conflictivas para compartir sus juegos o sus materiales; deben desarrollar sus habilidades para trabajar en grupo, puesto que generan conflictos con sus compañeros; les cuesta reconocer sus errores y los justifican culpando a otros.

La triangulación pudo evidenciar hechos como sostener una conversación a partir de oraciones complejas, liderar juegos, tener la capacidad de intercambiar materiales y juguetes, comprender instrucciones y aceptar cuando comete una falla, que corresponden a objetivos de esta subcategoría. Frente a la observación realizada a los niños, se puede evidenciar cómo los niños iniciando la veintena 1, entablaban conversaciones con sus compañeros durante largos periodos de tiempo frente a alguna película que habían visto, una experiencia o una anécdota; pero cuando se proponían conversaciones sobre temáticas particulares relacionadas con los ejes académicos sus conversaciones se volvían más cortas, perdían el interés, después de pocos minutos (máximo 5) se acercaban a la docente y le decían “ya terminamos”, “ahora ¿qué hacemos? De igual manera, a pesar de tener más tiempo para estos diálogos no encontraban de qué más hablar con relación al tema y la conversación se convertía en el seguimiento de una instrucción para entregar un resultado. Durante los trabajos en grupo, los niños hablaban todos al tiempo, no escuchaban a sus compañeros, realizaban de manera

individual los trabajos, etc., en ocasiones frente a la participación de alguno de sus compañeros se escuchaban risas o reproches, cuando la docente hace alguna pregunta todos contestan al tiempo, no piden el turno para hablar, los niveles de escucha son mínimos, es necesario pedir constantemente silencio y repetir las instrucciones. Algunos niños manejan tonos de voz muy fuertes, otros demasiado débiles y sólo muy pocos niños tienen un tono adecuado para una conversación.

Frente a esta subcategoría se pudo evidenciar mucha dificultad en el manejo de la escucha, sin embargo, se dieron avances significativos durante las cuatro veintenas. Fue necesario que la docente asumiera una actitud de exigencia, llamados de atención constante, reflexiones personales y grupales, y en algunas ocasiones ante la continuidad de algunos estudiantes en la falta de escucha y respeto por las opiniones se hicieron llamados de atención con un carácter más fuerte y con una exigencia pedagógica como averiguar sobre la importancia de la escucha, hacer una cartelera y exponerla a sus compañeros e ir a los salones de otros niños a exponer su cartelera. Todo esto fue necesario puesto que así como lo afirman Nelse y Lott (1999), “las habilidades como saber escuchar, respetar turnos, expresar claramente las propias ideas y respetar las realidades individuales”, deben ser trabajadas para lograr una adecuada comunicación, el desarrollo de estas habilidades permitirá, según estos autores “Crear una atmósfera de afecto (amabilidad y firmeza al mismo tiempo) es la primera pieza del rompecabezas de la disciplina con amor, y encontrar su lugar nos asegura que esta base no se construye sobre arena. Atmósfera de afecto basada en la amabilidad y la firmeza, en la dignidad y el respeto mutuo”.

La docente estableció en un trabajo conjunto con los niños unos mínimos no negociables frente al proceso de comunicación, partiendo de la frase “cuando yo hablo, me gusta que los demás...”, los niños debían dar sus opiniones sobre esto, ¿qué les gusta que suceda cuando ellos están participando o hablando?, los niños expresaron sus opiniones, las cuales fueron escritas en el tablero por la docente: “me gusta que me escuchen”, “me gusta que respeten lo que digo”, “no me gusta que se burlen de mí”, “que hagan silencio”, “que me pongan cuidado”, “que me aplaudan”, “contestar bien”.

Luego se trabajó “cuando no me ponen atención me siento...”, los niños expresaron respuestas como “mal”, “triste”, “me da rabia y no hablo más”, “me pongo bravo y les digo que se callen”, “termino de hablar”, “como a mí cuando A.R. no me dejó hablar y yo le pegué

y tú después nos regañaste a los dos”. Todas estas reflexiones conllevan a la afirmación de Gaeta y Galvanovskis (2009), la comunicación asertiva “da cuenta de los procesos lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos, significados y las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos, emociones y reacciones” Cada uno de los niños expresó sus sentimientos y a su vez explicó la reacción que asumían frente a esta situación. Finalmente se realizaba una reflexión sobre estas respuestas, evidenciando por qué era importante saber comunicarse y así se establecieron como mínimos no negociables: solicitar turno para hablar, respetar el turno del que está hablando, escuchar con atención lo que dice mi compañero, no burlarse de las respuestas equivocadas, mantenerse en silencio en los momentos en que sea necesario.



Imagen 39. Niños entablando comunicación asertiva.

Lo anterior, favoreció el clima escolar, pues los niños empezaron a pedir la palabra, respetar turnos para participar, trabajar en grupo respetando la opinión de sus compañeros, dialogar ante una dificultad y tener mejores niveles de comunicación. Por tal motivo esta observación hecha a los niños sobre su actitud de acuerdo a Gaeta y Galvanovskis (2009) “también hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación. [...] implementando estrategias comunicativas se puede lograr una interacción asertiva”.

4.1.3.4. Análisis subcategoría solución de problemas

El avance observado en esta subcategoría, da cuenta del proceso llevado a cabo con los ambientes de aprendizaje socio afectivos. En el diagnóstico inicial, los niños no obtuvieron

puntaje superior; Sin embargo, después de realizada la intervención, se puede observar cómo el nivel superior fue alcanzado por 18,1%, 4 niños. Las observaciones pueden ser descritas desde la misma dinámica gradual de las otras subcategorías, es decir, cómo a medida que los niños aprendían a controlar sus emociones, lograban mejores relaciones con sus compañeros, propiciando una adecuada comunicación, lo cual llevó a que por medio del diálogo muchos de los niños buscaran solucionar sus conflictos.

En el nivel medio, se ubicaron 12 niños (54,5%), quienes a pesar de recurrir al diálogo para solucionar sus conflictos, requieren aún la ayuda de un adulto para tal fin. En el nivel bajo se encuentran 6 niños (27,2%), puesto que aún acuden a la docente para lograr negociaciones frente a determinadas situaciones, algunos continúan dando “quejas”, otros niños a pesar de haber avanzado significativamente en las subcategorías intrapersonal, interpersonal y de comunicación asertiva deben reforzar estos procesos con el fin de utilizarlos como el camino para llegar a la solución pacífica de sus conflictos.

Desde la observación realizada a los niños durante la veintena 1, se pudo establecer que ante un conflicto los niños reaccionan desde sus emociones básicas como tristeza, rabia, miedo y/o desagrado; además se pudo observar que estas situaciones partían de una necesidad no satisfecha por el niño, por ejemplo, cuando S.M. propuso un juego, pero sus compañeros no la escucharon y decidieron jugar otra cosa, sin darle ninguna explicación, sino porque otro niño tomó el liderazgo de la situación, S.M. se sentó en su pupitre y comenzó a llorar, siendo ignorada por sus compañeros. A.S., quiso tomar una pelota entre los juguetes, pero otro niño se adelantó y la cogió primero, lo cual lo llevó a tener un comportamiento agresivo, experimentando rabia ante la situación y arrebatándole la pelota al otro niño. V.D., se negaba a pasar al tablero a realizar lectura, experimentando temor y en ocasiones acudía al llanto, etc.; éstos y muchos otros ejemplos pueden ser referidos de la observación hecha a los niños, por lo tanto, esto justifica de manera clara la necesidad de enseñar a los niños el control de las emociones básicas para una búsqueda adecuada de soluciones a sus conflictos. Terminando la veintena 4, se notaron algunos avances al respecto, sin embargo, es indudable la necesidad de que este sea un trabajo continuo durante la infancia.

Esta subcategoría, y teniendo en cuenta la edad de los niños, debe ser trabajada en las veintenas faltantes, desde la ejercitación de situaciones conflictivas, logrando que los niños desarrollen habilidades para negociar, proponer, argumentar y solucionar, todas ellas. Esta

subcategoría es básica en este trabajo de investigación, por cuanto, la solución de problemas está referida a muchas de las habilidades que los niños necesitan para ser felices y contribuir con éxito a la sociedad.



Imagen 40. Solución de conflictos.

Ahora bien, después de realizar este análisis, durante la intervención, después de haber aplicado las cuatro primeras veintenas, se pueden determinar aquellos aspectos que obtuvieron un mayor puntaje, no obstante, no puede pensarse que ya están totalmente desarrollados; estas subcategorías requieren continuidad para alcanzar niveles superiores por parte de todos los niños, además el refuerzo constante de las mismas generará estructuras de pensamiento que pueden terminar por convertirse en estilos de vida.

Aquellas subcategorías que requieren de mayor atención, deberán ser desarrolladas con mayor énfasis en las veintenas faltantes, con el fin de ofrecer a los niños como se dijo en la justificación de este trabajo un desarrollo socio afectivo adecuado que facilite su aprendizaje y que pueda ser reforzado desde los procesos de lectura y escritura, siendo estos transversales en esta investigación. Como aspectos relevantes y necesarios de ser fortalecido en la estrategia durante las veintenas 5, 6, 7 y 8 se destacan:

- Refuerzo al manejo de emociones.
- Reconocimiento de los propios errores.
- Desarrollo de habilidades para el liderazgo, la aceptación del otro y el trabajo colaborativo.
- Generar estrategias que permitan a los niños avanzar en el desarrollo de su comunicación asertiva, aceptando sus errores, hablando con la verdad y buscando enmendar sus faltas.
- Desarrollar habilidades en la solución pacífica de conflictos, donde la comunicación asertiva sea la herramienta usada para tal fin.

4.2. Análisis y resultados después de la intervención

Se presentan los resultados finales, después de haber realizado el proceso de intervención de los Ambientes de Aprendizaje Socio Afectivos, desde el trabajo por veintenas. Fueron desarrolladas 8 veintenas, que a continuación dan evidencia de los avances, del impacto en los niños del grado primero, en sus familias y los cambios que se pudieron evidenciar durante el proceso. Además este análisis permite realizar una proyección de esta investigación frente a los procesos de aprendizaje favorecidos desde la dimensión socio afectiva.

Al finalizar el análisis de cada una de las subcategorías, el lector podrá encontrar los hallazgos más relevantes al haber realizado la triangulación de la información cuantitativa y cualitativa de este proceso, esto con el fin de presentar las evidencias de este proceso de una manera integrada.

**REJILLA PRUEBA EN LECTURA Y ESCRITURA “PRUEBÍN”
AL FINALIZAR LA INTERVENCIÓN
GRADO PRIMERO
COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
LECTURA	DECODIFICACIÓN	22	0	0
	COMPRENSIÓN	15	4	3
ESCRITURA	PRINCIPIO FUNCIONAL	20	2	0
	PRINCIPIO LINGÜÍSTICO	15	5	2
	PRINCIPIO RELACIONAL	13	7	2

Tabla 14. Resultados finales prueba "Pruebín" en lectura y escritura.

En la columna: *Nº de niños/Valoración*, se encuentra representada la cantidad de niños que obtuvieron una valoración S: Superior, M: Media o B: Baja. Valoración tomada del SIE del colegio. A continuación se presenta el análisis de estos resultados.

4.2.1. Análisis Categoría Lectura al finalizar la intervención

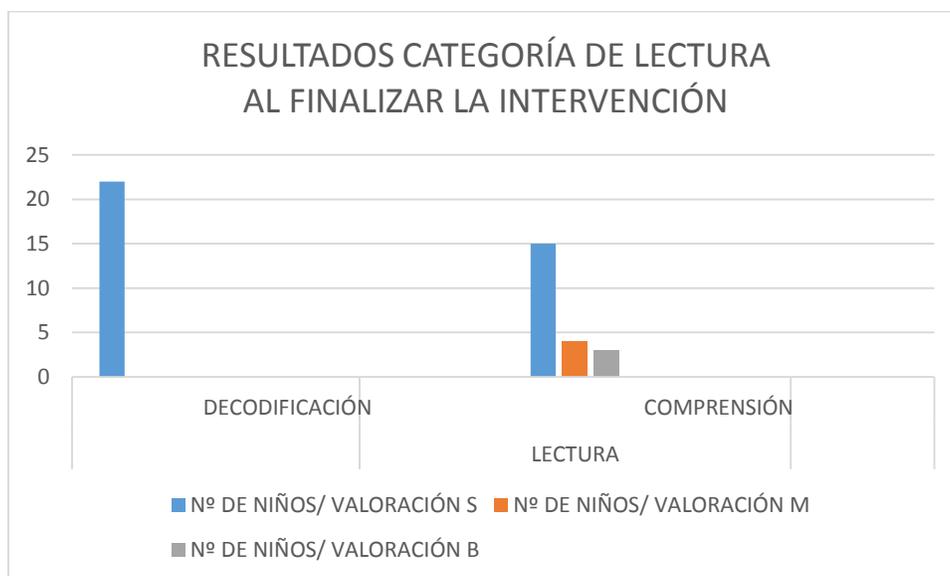


Ilustración 6. Resultados finales prueba Pruebín. Categoría de Lectura.

4.2.1.1. Análisis subcategoría decodificación

Para esta subcategoría se puede evidenciar cómo el proceso llevado a cabo desde el Ambiente de Aprendizaje Socio Afectivo, teniendo como base un trabajo por veintenas, alcanzó el objetivo propuesto en esta investigación al facilitar en los niños su proceso de adquisición y dominio de la lectura. En el nivel superior se ubicó el 100%, la totalidad de los niños, 22 estudiantes, incluyendo los dos niños diagnosticados y que están en Inclusión. Lograron la decodificación adecuada de las letras, adquirieron fluidez en la lectura, desarrollaron habilidades en la conciencia fonológica y en la prueba tuvieron la capacidad para contestar las preguntas sin ayuda de la docente, puesto que realizaban su proceso de lectura individual de manera adecuada. En la Imagen 37 se puede observar cómo realizan

una lectura correcta desde la decodificación que permite responder de manera adecuada a las preguntas planteadas.

Lee con mucho entusiasmo!

EL ARBOLITO DE NAVIDAD

Hace mucho tiempo había un pueblocito en el que vivió una familia muy pobre. Cuando estaba próxima la Navidad, ellos no sabían como celebrarla con alegría: entonces el padre de la familia decidió que ganaría algo de dinero vendiendo árboles de Navidad y así poder comprar un pavo para compartir con su familia en la Navidad.

Así, el día siguiente se levantó muy temprano y se fue a lo mercado a cortar algunos pines. Cortó cinco pines y los cargó en su carroza para venderlos en el mercado.

Cuando sólo quedaban dos días para Navidad, todavía nadie le había comprado ninguno de los pines. Finalmente, decidió que puesto que nadie le iba a comprar los pines, se los regaló a aquellas personas más pobres que su familia. La gente se mostró muy agradecida ante el regalo.

La noche de Navidad, cuando regresó a su casa, el hombre recibió una gran sorpresa. Encima de su mesa había un pavo y al lado un arbolito pequeño. Era exactamente el regalo que algunos muy bondadosos habían dejado este en su puerta. Aquella noche el hombre supo que ese regalo tardó que haber sido concebido por la buena obra que él había hecho regalando los pines que cortó en lo mercado.

Comprensión de lectura

Marca con X la respuesta correcta.

- El viaje de la familia es:
 - La Navidad
 - El Arbolito de Navidad
 - Que bella es la Navidad
- La familia del cuento vivió en:
 - Una ciudad
 - Una granja
 - Un pueblocito
- El padre era un hombre:
 - Amatador y trabajador
 - Helados y rico
 - Honesto e irresponsable
- El padre necesitaba dinero para:
 - Comprar un conejo
 - Comprar un pavo
 - Comprar un árbol de Navidad
- Al ver que no vendió los pines decidió:
 - Hacer una fogata con ellos.
 - Darlos a su familia para que los comiera.
 - Regalarlos a algunas personas.
- Ante este regalo las personas se sintieron:
 - Felices y agradecidas
 - Furiosas y enojadas
 - Allegres y bondadosas
- La persona que le hizo el regalo fue alguien muy:
 - Bondadoso
 - Tacño
 - Desagradado
- El hombre entendió que este regalo había sido por:
 - Su buena acción.
 - Por sus grandes ventas.
 - Por cortar los pines.

Producción de Texto

11. Observa los dibujos y escribe una oración con cada uno de ellos.

12. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

13. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

14. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

15. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

16. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

17. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

18. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

19. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

20. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

21. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

22. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

23. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

24. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

25. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

26. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

27. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

28. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

29. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

30. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

31. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

32. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

33. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

34. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

35. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

36. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

37. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

38. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

39. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

40. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

41. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

42. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

43. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

44. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

45. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

46. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

47. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

48. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

49. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

50. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

51. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

52. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

53. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

54. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

55. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

56. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

57. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

58. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

59. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

60. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

61. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

62. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

63. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

64. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

65. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

66. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

67. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

68. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

69. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

70. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

71. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

72. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

73. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

74. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

75. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

76. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

77. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

78. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

79. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

80. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

81. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

82. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

83. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

84. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

85. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

86. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

87. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

88. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

89. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

90. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

91. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

92. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

93. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

94. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

95. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

96. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

97. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

98. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

99. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

100. Escribe una oración con cada uno de los dibujos.

Análisis de situaciones y respuestas

13. Para decorar el árbol de Navidad necesitamos guirnaldas. Para saber cuántas guirnaldas se necesitan se debe medir con:

- Un metro
- Una vara
- Un pie
- Un codo

14. La abuela desea compartir con su familia algunos platos navideños, para ello debe saber qué cantidad preparar de acuerdo a sus invitados. Observa el siguiente gráfico de barras y luego responde las preguntas:

15. ¿Cuántas guirnaldas debe preparar?

16. ¿Cuántos invitados?

17. ¿Cuántas recetas?

18. A las 10:00 de la noche todos los invitados y platos se encuentran en la casa. Observa los siguientes relojes y marca con X el que muestra las 10:00.

19. Hay fechas importantes que celebramos todos, una de ellas es la Navidad. Marca con X en qué fecha se celebra la Navidad:

- 10 de Enero
- 24 de Diciembre
- 15 de Septiembre

20. Ayudo a Diego a encontrar la ruta que él le ha perdido:

21. Para preparar una torta sencilla se necesitan huevos, harina, azúcar y leche. Si deseas hacer esta torta debes:

- Seguir las instrucciones
- Medir las ingredientes
- Comprar los ingredientes

22. Al día uno en Estados Unidos y otros países de Colombia se celebra la Navidad con su familia. Ella debe viajar en:

- Un avión
- Un barco
- Un tren

23. El color de las guirnaldas y los bombones que usamos para la presentación navideña es:

24. Pedro va a decorar su casa en Navidad. Compra 13 bombones y 20 marmitacas. ¿Cuántos bombones le faltan para decorar?

- 15
- 10
- 8
- 6

25. Does you? ¿Llevar las 23 bombones, pero en la recepción?

- Si
- No
- Si
- No

26. La abuela prepara 200 bombones para compartir con sus amigos y familiares. Esto significa que hizo:

- Una docena de bombones
- Una docena de mil bombones
- Una docena de mil millones

27. Para llegar a la casa de los abuelos debemos viajar 25 kilómetros hasta el pueblo y 12 kilómetros hasta la finca. ¿Cuántos kilómetros debemos viajar en total?

- 48 kilómetros
- 20 kilómetros
- 37 kilómetros

28. Felician 90 personas de la familia, si se repartieron 74. ¿Cuántas personas quedaron?

- 16
- 14
- 12
- 10

29. Para decorar el árbol de Navidad se necesitan 40 bombones. Pero decoró dos árboles. ¿Cuántos bombones se necesitan?

- 40
- 80
- 100

Imagen 41. Nivel superior, subcategoría decodificación al finalizar la intervención.

Teniendo en cuenta la triangulación de la información en esta subcategoría y partiendo de los objetivos planteados desde la decodificación los cuales dan cuenta de la identificación del sonido de las letras, la capacidad de unir varias sílabas formando palabras y la unión de éstas a su vez para formar oraciones, permitiendo el reconocimiento rápido y automático de las palabras que redundan en la capacidad de leer con fluidez; a continuación se presentan algunas anotaciones importantes frente a este proceso.

Durante el desarrollo de estas últimas cuatro veintenas se abordó el trabajo desde las letras mencionadas en los objetivos de la decodificación, al igual que las combinaciones y los inversos; situación que en las veintenas anteriores evidenciaron errores recurrentes ante todo en el proceso escrito, pero que de igual manera intervenían en el momento de realizar la lectura. El análisis hecho a la subcategoría de Decodificación en el cual los símbolos se vuelven información significativa para el receptor representa un aprendizaje en el desarrollo del lector.

El trabajo de estas últimas cuatro veintenas permitió observar cómo los niños después de generar el hábito de estudio desde la rutina del aprendizaje de las letras, a pesar de no poder asistir al colegio por algún motivo desarrollaban en sus casas el trabajo sin necesidad de la indicación de la docente, puesto que ya sabían qué actividad seguía y eran guiados por sus padres, quienes mostraron su compromiso, motivación y su responsabilidad en la colaboración a sus hijos, además los mismos padres de familia expresaban su admiración frente al proceso que realizaban los niños, en cuanto eran ellos quienes les solicitaban que les colocaran los trabajos en la casa para no llegar atrasados; evidencia de estos fueron

algunos días en que la docente no pudo asistir al colegio, sin embargo envió a los padres por medio del correo electrónico las letras que se debían trabajar y las actividades propuestas para éstas, día a día; cuando regresó, realizó la revisión de los trabajos con la satisfacción de que todos los niños realizaron sus actividades ayudados por sus padres y los resultados de la evaluación en lectura arrojaron resultados excelentes en cuanto los niños ya identificaban y leían adecuadamente las letras trabajadas en sus casas, es decir, el proceso de decodificación se hizo de manera correcta.

Este cambio y la posibilidad de experimentarlo desde sus casas puede dar respuesta a la pregunta ¿Qué es el aprendizaje?, la cual los psicólogos según Morris (1992), la definen como “el proceso en virtud del cual la experiencia o la práctica producen un cambio relativamente permanente en el comportamiento”. Puede entonces decirse que de acuerdo al trabajo realizado desde el ambiente de aprendizaje socio afectivo se hizo evidente un “cambio” en los niños puesto que trabajaron de manera autónoma en sus casas la rutina de las letras, partiendo de la “experiencia o práctica” que habían tenido en el colegio.

Lo anterior permite ver cómo el desarrollo de las veintenas, estableció entre los padres y los niños un trabajo estructurado, organizado en el cual se posibilitó la autonomía y el auto aprendizaje de los niños desde sus casas. También es importante anotar que fue un trabajo en el cual los padres de familia expresaron agradecimiento, se sentían felices y orgullosos por el trabajo realizado con los niños, afirmaban que no habían tenido conflicto con los niños por la realización de las actividades, puesto que eran claras y ya los niños sabían cómo era el proceso, además de sentirse motivados, “la niña hasta nos enseñó la canción de las letras, para que la cantáramos con ella cuando iniciaba una nueva letra”, dice una de las madres.

Entonces puede afirmarse que el aprendizaje debe ser producto de experiencias enriquecedoras, motivantes, significativas que permitan a los niños experimentar la afirmación de Segura (2005) al retomar diferentes autores “el aprendizaje se da por descubrimiento, demanda actividad, motivación, creatividad (Bruner); se da como una construcción social; se estructura y adquiere un nuevo significado con ideas previas (Ausubel); tiene influencia del contexto social y cultural (Vygotsky); se da mediante un trabajo colaborativo, andamiajes (Bruner) e interacciones entre pares, se aprende de forma significativa y con sentido; se da importancia al uso de tecnología, sociedades de conocimiento y redes de estructuración del conocimiento”.

Todo lo anterior es la base desde la práctica de la afirmación que realiza la RCC cuando dice: En el primer Ciclo la escuela debe realizar un trabajo colaborativo con la familia, vincularlos de manera afectiva y efectiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es así como se pretende que la familia realice un papel participativo como primer agente socializador, propiciando ambientes que permitan el apoyo del trabajo realizado en el aula, que sea formadora de autonomía, hábitos y niños felices.

Al finalizar las veintenas, la decodificación manejada por los niños era excelente, desarrollaron esta habilidad desde el reconocimiento del símbolo – sonido, pero siendo este un proceso ya automático, se alcanzó una fluidez en la lectura por la mayoría de los niños.

4.2.1.2. Análisis subcategoría comprensión

El nivel de comprensión trabajado durante las veintenas, obedeció al nivel literal de comprensión, se evidencia el avance significativo de los niños frente a esta subcategoría, por cuanto en el nivel superior al finalizar la intervención se ubicaron 15 niños (68,1%), los cuales realizan una lectura adecuada con fluidez, lo que favorece la comprensión de las instrucciones escritas, existe relación entre palabras, oraciones, imágenes, pudiéndose observar la manera en que interpretan las gráficas de barras en la prueba; además la estructura narrativa es coherente y sus historias son narradas con una secuencia lógica, prestan atención al desarrollo de todos los personajes y dan respuestas acertadas a las preguntas de textos narrativos.

Analiza diversas situaciones y responde:

13. Para decorar el árbol de navidad necesitamos guirnaldas.
Para saber cuántas es necesario se debe medir con:
 a. Un metro
 b. Una pinta
 c. Un trozo

La abuela desea compartir con su familia algunas platos navideños, pero debe saber qué cantidad preparar de acuerdo a sus gustos. Observa el siguiente gráfico de barras y luego responde las preguntas:

Número de integrantes en la familia

Plato	Número de integrantes
Empanadas	9
Fideos	10
Tamales	3
Pastel	4

14. ¿Cuántos búfuelos debe preparar?
 a. 9
 b. 5
 c. 10

15. ¿Cuántas empanadas?
 a. 7
 b. 8
 c. 9

16. ¿Cuántos tamales?
 a. 10
 b. 3
 c. 4

17. ¿Cuántos pastiles?
 a. 4
 b. 6
 c. 10

18. A las 12:00 de la noche todos nos abrazamos y deseamos una Feliz Navidad. Observa las siguientes relojes y marca con X el que indica este hora:

a. b. c.

Imagen 42. Nivel Superior. Subcategoría Comprensión al finalizar la intervención.

Cuatro (4) niños puntuaron en el nivel medio (18,1%), es decir hay reconocimiento de palabras y adecuada decodificación, su lectura es silábica, lo que en ocasiones interfiere en la comprensión de algunos textos. Asocian adecuadamente las imágenes con las palabras. La narración oral de sus cuentos aún debe ser perfeccionada, puesto que en ocasiones olvidan algunos personajes mencionados al iniciar sus historias y la secuencia entre el inicio, el nudo y el desenlace es un proceso aún débil.

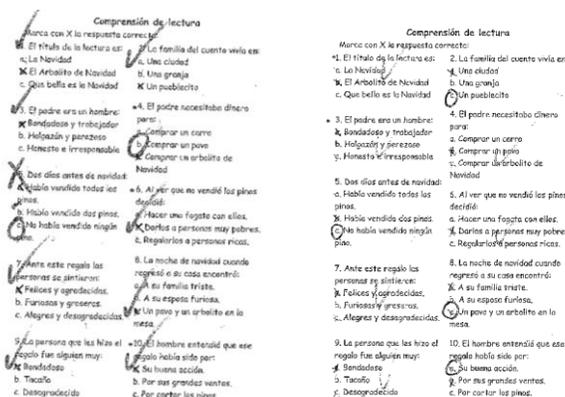


Imagen 43. Nivel Medio. Subcategoría Comprensión al finalizar la intervención.

Después de la intervención de los ambientes de aprendizaje, en el nivel bajo de la subcategoría de comprensión quedaron 2 niños (9,09%), los cuales a pesar de reconocer todas las letras, realizan un proceso de lectura cortado y silabeado, lo que evidencia que la falta de fluidez en la lectura ha intervenido en el nivel de comprensión literal, los niños cometen errores al contestar preguntas de comprensión desde su propio proceso de lectura, pero cuando la pregunta es leída por la docente, al igual que el cuento que se propuso en la prueba, los niños logran contestar acertadamente la mayoría de las preguntas. En la invención oral de cuentos todavía su estructura es muy débil, se pierde la secuencia de la historia y no se puede observar de manera clara un inicio, un nudo y un desenlace.

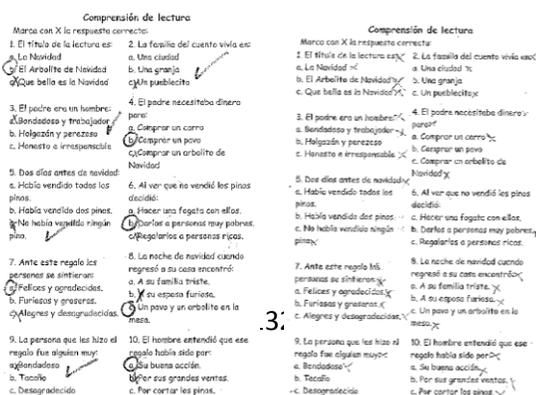


Imagen 44. Nivel Bajo. Subcategoría Comprensión al finalizar la intervención.

Después de este análisis y teniendo en cuenta la triangulación desarrollada para la subcategoría de la comprensión, se retoman las palabras de Carreño, y otros (2012) cuando afirman en cuanto a lectura, que ésta “es el medio para acceder al mundo del conocimiento de una manera significativa, coherente y racional”. Lo que refleja una relación directa con la subcategoría analizada “la comprensión”. Sin embargo desde la experiencia y análisis de este trabajo investigativo, se amplía esta mirada, en cuanto la lectura no sólo permite acceder al mundo del conocimiento, sino que permite acceder al mundo social, estableciendo relaciones desde lo social, lo afectivo y lo cognitivo. Entonces, reconocer la lectura como ese medio para relacionarse con el mundo del conocimiento, es reconocer ese componente social y afectivo inherente al acto de la comunicación.

Lo anterior puede sustentarse desde el trabajo realizado en las veintenas, puesto que se puede determinar que favoreció el proceso de comprensión en los niños, en cuanto desarrollaron habilidades para tal fin, leían carteles, libros, revistas, les gustaba asistir a la Biblioteca, traían libros de sus casas y los compartían como juegos en la hora del descanso, mostraban un interés especial por la lectura. En las actividades de Karaoke, disfrutaban de estos momentos, y a pesar de no saber las canciones, los niños intentaban cantarlas haciendo la lectura de la misma, esto permitió desarrollar aún más la fluidez en la lectura y a la vez realizar una mejor comprensión de lo que estaban leyendo. Se puede entonces decir, que la lectura desde la subcategoría de la comprensión permite ese acceso al mundo del conocimiento y al mundo de lo social en donde el aprendizaje que alcanzaron los niños puede verse permeado por procesos cognitivos y afectivos acercándose a la concepción propuesta desde la SED (2011) “El aprendizaje se concibe como un proceso de adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes (Shunk, 1990), que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar, dominar, y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo (Defior, 2000), que permite el desarrollo de procedimientos y maneras de razonar”.

Ahora bien, todo lo anterior constituye la base sobre la cual está parada la comprensión, puesto que es necesario que el niño desde su proceso de decodificación logre adquirir la fluidez y habilidad suficiente para alcanzar un proceso de comprensión adecuado frente a las lecturas que realiza, y así alcanzar de acuerdo a Flórez y Gómez (2012) cuando citan a Hoover y Gough (1990), un proceso de comprensión que le permita al niño entender e interpretar las palabras, las oraciones y los discursos. Incluyendo a su vez procesos de pensamiento de alto nivel, involucrando la construcción de significados y sentidos y la capacidad de relacionarlos con los conocimientos previos que ya tenía.

Puede entonces decirse, que la comprensión desde el Nivel Literal tuvo un avance significativo, seguían instrucciones escritas de forma adecuada, se desarrollaron guías para tal fin, las evaluaciones escritas eran desarrolladas sin la intervención de la docente y los resultados eran satisfactorios, cuando se les entregaban circulares para sus padres, las leían con facilidad, lo cual mostraba su curiosidad ante lo que se deseaba comunicar a sus padres. Daban cuenta de las lecturas de diferentes textos, del rol de sus personajes, de la secuencia en que las historias se desarrollaban, al narrar sus propias historias se podía ver cómo habían adquirido mayor fluidez incluso al hablar y sus conversaciones se hacían largas y divertidas; ante la presentación de las pruebas de Pruebín, mostraron seguridad, tranquilidad y apropiación de la metodología utilizada en las mismas, esto demostraba la comprensión ante la misma, lo cual no generaba ansiedad ni estrés ante la presentación de estas.

Finalmente, y a manera de conclusión, se puede decir que la lectura constituye una práctica cognitiva y socio afectiva, que permite a los niños establecer relaciones consigo mismo y con su entorno generando espacios de encuentro entre el conocimiento y el afecto. Al preguntárseles a los niños “Para ti, ¿Qué es leer?”, estas fueron algunas de sus respuestas:

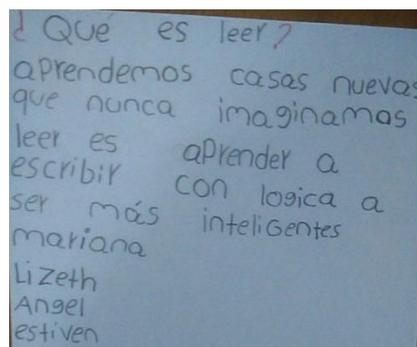
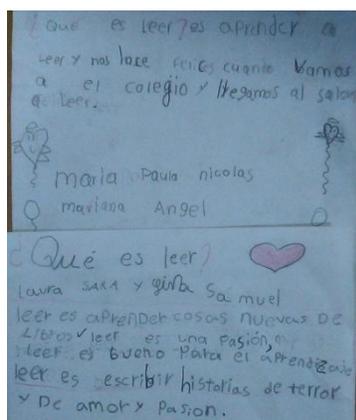


Imagen 45. Respuestas de los niños frente a la pregunta "Para ti ¿Qué es leer?"

Lo cual constituye una conclusión importante en esta investigación en cuanto a cómo los ambientes de aprendizaje socio afectivos favorecen el proceso de aprendizaje de lectura, puesto que la pregunta hecha a los niños suscitó en ellos respuestas de carácter cognitivo, pero con un componente afectivo importante, es así como se puede afirmar que existe una relación entre lectura y socio afectividad en donde uno es potenciador del otro sin importar su orden, es decir, tanto la socio afectividad puede potenciar el aprendizaje de la lectura, como la lectura puede ser un andamiaje para potenciar en los niños procesos socio afectivos.



Imagen 46. Ceremonia "Ya sé leer"

Es así como la SED (2014) establece esta relación cuando afirma que la lectura es uno de los elementos básicos que juega un papel importante en la vida y los procesos de enseñanza – aprendizaje. “Cobija diversas posibilidades: leer para sentir, disfrutar, compartir, acompañar, soñar, amar y vivir, así como leer para crecer en el mundo, para aprender del mundo y para proponer cambios. Desde la lectura, la socio afectividad facilita la comprensión del otro y mejora las relaciones interpersonales, pues no se limita a la mirada focalizada de un texto, sino que permite descubrir múltiples formas de lectura”.

4.2.2. Análisis categoría escritura al finalizar la intervención

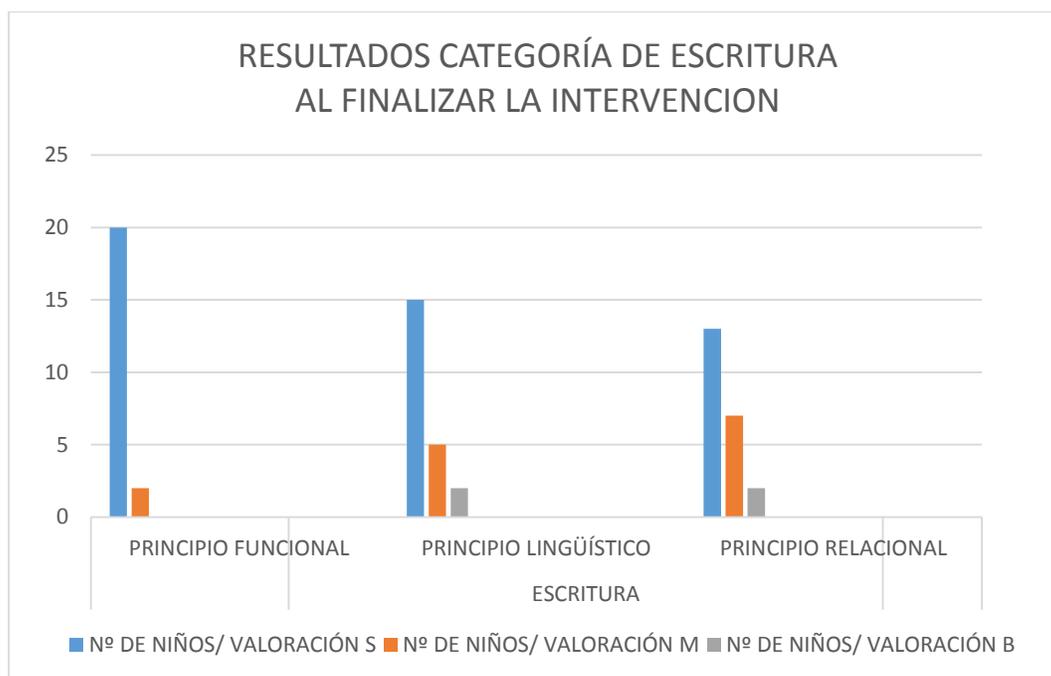


Ilustración 7. Resultados prueba Pruebín, Categoría escritura, al finalizar la intervención.

4.2.2.1. Análisis subcategoría principio funcional

En el nivel superior después de la intervención total de la estrategia, quedaron ubicados 20 niños (90,9%), puesto que aprendieron a escribir correctamente su nombre y el uso que desde la escritura éste recibe al marcar sus hojas, sus trabajos, al firmar sus cartas, tarjetas, etc., comprendieron la importancia de éste frente a la pertenencia y posesión que simboliza en el momento de estar escrito en determinados textos o materiales. De igual manera frente a este principio los niños lograron comprender que el lenguaje escrito tiene una función social, en cuanto comunica algo a los demás, esto se hizo evidente cuando los niños hacían tarjetas para las personas más queridas por ellos, con frases como “te quiero”.

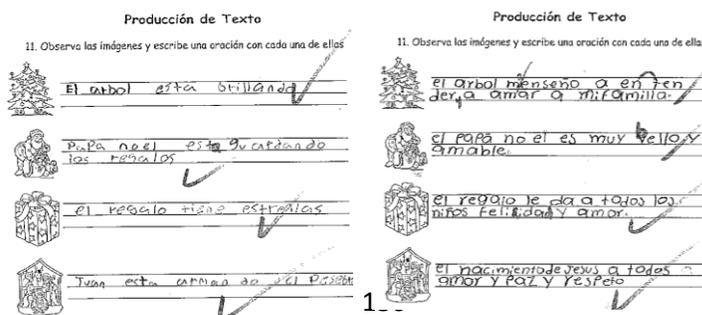


Imagen 47. Nivel superior. Subcategoría principio funcional al finalizar la intervención.

En el nivel medio se ubicó el 9,09%, es decir 2 niños, escriben correctamente su nombre y comprenden el uso que este tiene al marcar las hojas, materiales o trabajos. Construyen oraciones a partir de imágenes, pero en ocasiones cometen errores en la coherencia de las mismas. Olvidan colocar título a sus historias.

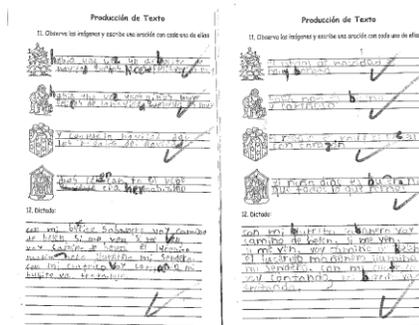


Imagen 48. Nivel Medio. Subcategoría principio funcional al finalizar la intervención.

En el nivel bajo no se encuentra ningún niño. Lo anterior permite concluir que el principio funcional de la escritura alcanzó un nivel alto de desarrollo en los niños del grado primero, utilizan la escritura con fines especiales, comunicar algo, marcar sus trabajos y objetos, establecer canales de comunicación por medio de la escritura utilizando para ello cartas, tarjetas, carteles, etc. Los Ambientes de Aprendizaje favorecieron por medio de diferentes actividades el desarrollo de este principio funcional, a la vez de que los niños se interesaban por la escritura generando hábitos para escribir.

Lo anterior puede ser evidenciado desde la triangulación de la información, al finalizar la intervención con las veintenas, se pudo observar que los niños marcaban sus hojas con sus nombres y hacían uso de sus apellidos, lograron comprender la importancia que tiene su nombre en cuanto le da sentido de pertenencia a sus objetos, trabajos, y hace parte de su identidad.



Imagen 49. Trabajos marcados con el nombre.

Ahora bien, los niños mediante diferentes actividades expresaron de manera escrita palabras y oraciones. Sin embargo, el sentido de éstas fue cambiando con el tiempo, inicialmente se observaban oraciones sencillas algunas de ellas carentes de sentido para los niños, pero poco a poco sus oraciones fueron haciendo parte de sus sentimientos, de sus emociones, de sus deseos; es decir, a la escritura de oraciones le añadieron un componente afectivo, social o cognitivo importante, ya no escribían por escribir, ahora escriben porque comprenden que la escritura comunica y que los mensajes que ellos escriben comunica algo a alguien.



Imagen 50. Tarjetas hechas por los niños.

De igual manera los niños ampliaron la manera en que construyen sus historias, muestran interés por inventar cuentos, les gusta escribir sobre diferentes temas: moda, miedo, humor, amor, etc. Sus historias tienen una secuencia lógica y desarrollan el inicio, el nudo y el desenlace de manera adecuada. Estas observaciones permiten dar cuenta de una de las conclusiones a las que llegaron Carreño y otros (2012) al destacar la importancia de la escritura como “una impronta de identidad social, histórica y cultural y la necesidad de continuar fortaleciendo en los niños la producción de textos coherentes, con sentido y significado”.

En las actividades realizadas por los niños, éstos escribían sobre las experiencias de cada una de ellas, durante la ceremonia “ya sé leer”, los niños leyeron palabras que ellos mismos construyeron y escribieron en grupo, estas palabras estaban dirigidas a Dios, al colegio, a los padres, a los docentes, a la coordinadora y al rector. En ellas expresaron sus sentimientos frente al proceso de lectura y escritura llevado a cabo.

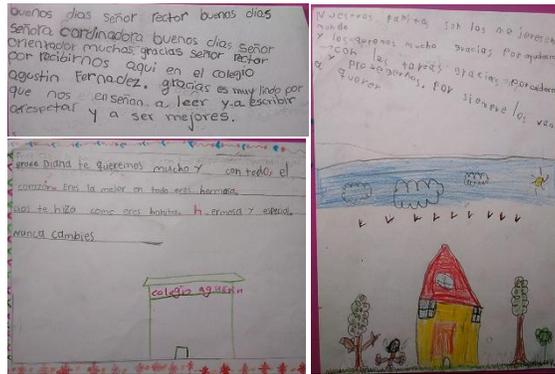


Imagen 51. Palabras de los niños dedicadas en la Ceremonia "Ya sé leer".

Es así como este tipo de actividades lleva a la reflexión hecha por Carreño, y otros (2012) cuando afirman sobre “la importancia de plantear actividades y estrategias motivantes donde el estudiante se interese por desarrollar sus habilidades comunicativas, desde la interdisciplinariedad y la transversalidad”.

Permitirle a los niños participar de su aprendizaje desde los ambientes de aprendizaje socio – afectivos supone en palabras de Goodman (1992) “Los contextos en los que los actos de alfabetización ocurren impresionan a los aprendices. Los niños aprenden que la lectura y la escritura son agradables si han estado en actos de alfabetización agradables. De manera similar descubren que la lectura y la escritura pueden ser dolorosos y difíciles de aprender”.

4.2.2.2. Análisis subcategoría principio lingüístico

En esta subcategoría, se pudo evidenciar de manera significativa la adquisición y dominio de la escritura después de la estrategia de intervención, en el nivel superior puntuaron 15 niños (68,1%), los cuales tiene una escritura correcta de palabras, la segmentación de palabras es adecuada, la estructura en la invención de oraciones mantiene el sentido y la coherencia de las mismas, los dictados hechos tienen resultados satisfactorios.

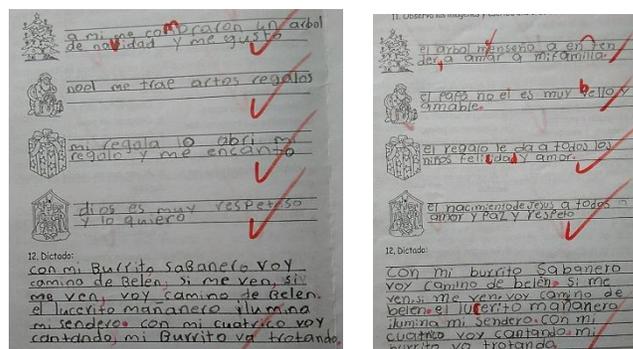


Imagen 52. Nivel superior. Subcategoría principio lingüístico al finalizar la intervención.

El 22,7%, es decir 5 niños se encuentran en el nivel medio, por cuanto aún cometen algunos errores en sus escritos referidos a la rotación, inversión, omisiones, confusión, agregados, contaminaciones. Estos niños aún pueden mejorar este principio funcional, por cuanto su aprendizaje se dio a un ritmo más lento que el de la mayoría de los niños, por lo tanto no puede diagnosticarse en ellos algún tipo de problema de aprendizaje en cuanto dislexias o disgrafías, este proceso obedece a su ritmo de aprendizaje y mediante la ejercitación será superado.

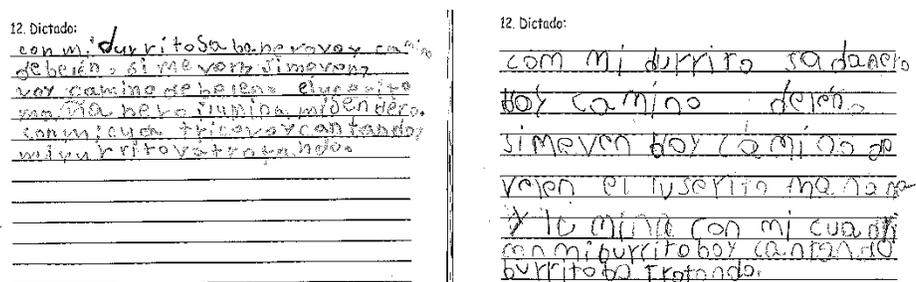


Imagen 53. Nivel Medio. Subcategoría principio lingüístico al finalizar la intervención.

En el nivel bajo se encuentran 2 niños (9,09%) , el desarrollo de este principio fue a un ritmo lento pero satisfactorio, si se tienen en cuenta que son niños que están en el proceso de inclusión por presentar como diagnóstico déficit cognitivo; cometen aún errores al escribir: rotación (d – b), inversión (escuela – secuela), omisiones (ecuela – escuela); confusión (lella – leña); agregados (mamininito – caminito); contaminaciones (la leches- la leche es); distorsiones o deformaciones cuando no se entiende la escritura); disociaciones (en-tablar – entablar); correcciones o tachaduras. Lo anterior obedece a su dificultad de aprendizaje, pero es innegable el avance significativo que han tenido; sus escritos a pesar de presentar estos errores logran ser entendibles, por lo tanto y atendiendo a sus necesidades individuales se considera que los niños alcanzaron el objetivo propuesto frente al principio lingüístico y que debe ser reforzado continuamente y seguirse desarrollando en ellos actividades que les posibilite mejorar. Estos niños requieren que se lleve a cabo durante el grado segundo la adecuación curricular acorde a sus avances y los aprendizajes que alcanzaron en el grado

primero. Su esfuerzo y dedicación es resultado de un proceso socio afectivo, que favoreció en los niños estos avances, el significado a nivel familiar y social del proceso llevado a cabo con estos niños está evidenciado en la matriz de triangulación.

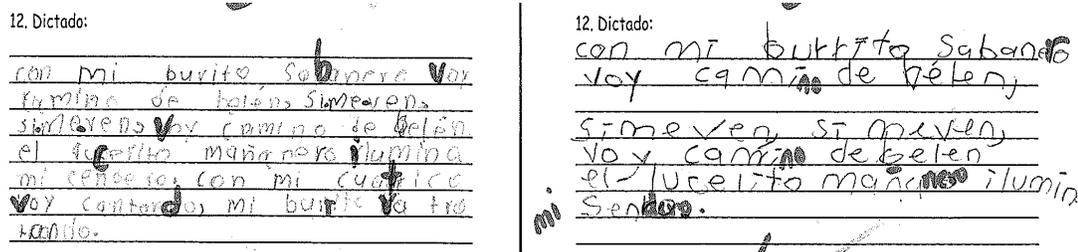


Imagen 54. Nivel Bajo. Subcategoría principio Lingüístico, al finalizar la intervención.

Al finalizar la intervención de las 8 veintenas, el principio lingüístico, permite evidenciar el trabajo desarrollado y cómo gradualmente y a su propio ritmo los niños aprendieron a escribir con bases sólidas en el reconocimiento de las letras, los inversos y el manejo de las combinaciones. Esta subcategoría fue trabajada durante las veintenas, desarrollando en los niños la capacidad para escribir de manera correcta separando palabras, uso de combinaciones, inversiones, etc., manejando una estructura adecuada en la oración. Para alcanzar un adecuado desarrollo de esta subcategoría fue necesario partir de estas palabras “se hace importante el tener en cuenta las diferentes perspectivas del desarrollo humano al diseñar ambientes de aprendizaje, reconociendo al estudiante desde lo particular y como un ser integral, que tiene sus propias dinámicas de desarrollo a nivel físico, cognitivo y socio – afectivo, lo que se evidencia en sus procesos de desarrollo, ritmos de aprendizaje y formas de socialización (2008, pág. 15)”.

Por tal motivo, este principio se desarrolló en un clima de respeto, solidaridad, motivación y felicidad. Los niños disfrutaron su aprendizaje, reconocían sus propios avances, lo cual servía de motivación y avance para nuevos procesos, desarrollaron el gusto por la escritura, buscaron perfeccionar cada día más sus escritos, compartían entorno a la escritura, la participación en los Clubes de escritura fue excelente, esta actividad potenció aún más en los niños el gusto por escribir, desde sus intereses, sus deseos, así algunos niños se inclinaban por escribir historias de amor, otros preferían inventar cuentos de terror, algunos preferían contar situaciones cotidianas, algunos historias fantásticas de extraterrestres y otros seres con poderes, etc.



Imagen 55. Clubes de lectura.

Tener en cuenta estos ritmos de aprendizaje en los niños y su desarrollo sustenta desde Flórez y Gómez (2012, pág. 79) el hecho de que “la escritura desde una perspectiva de desarrollo puede ser vista como: a) un sistema notacional que refleja los caminos hacia la comprensión del principio alfabético por parte de los niños; b) un modo de producción que se muestra cómo las marcas o trazos visibles que deja la escritura se modifican y se hacen más complejos con el desarrollo, y c) un estilo discursivo que evidencia cómo los niños tienen noción de los géneros discursivos que producen diferentes tipos de textos”.

Lo anterior permitió evidenciar en los escritos sus propios ritmos de aprendizaje, así los niños que durante las cuatro primeras veintenas presentaron dificultades durante el proceso, en el trabajo de estas últimas veintenas habían logrado un nivel medio en sus procesos lecto escritos, situación que permite afirmar que pese a estas dificultades, diagnosticadas y referidas a procesos de inclusión, los niños avanzan a su propio ritmo, siempre y cuando estas diferencias sean tenidas en cuenta desde la metodología utilizada para permitir procesos de aprendizaje diferentes dependiendo la necesidad evidenciada, esto se logra gracias al trabajo por veintenas que permite flexibilizar los procesos de enseñanza y que están en constante retroalimentación de los procesos llevados a cabo por cada uno de los niños. Fue así como E.P, el niño de 13 años con diagnóstico de Inteligencia Limítrofe e Hiperactividad alcanzó de manera adecuada los procesos de lectura y escritura a un ritmo diferente, pero con resultados similares.

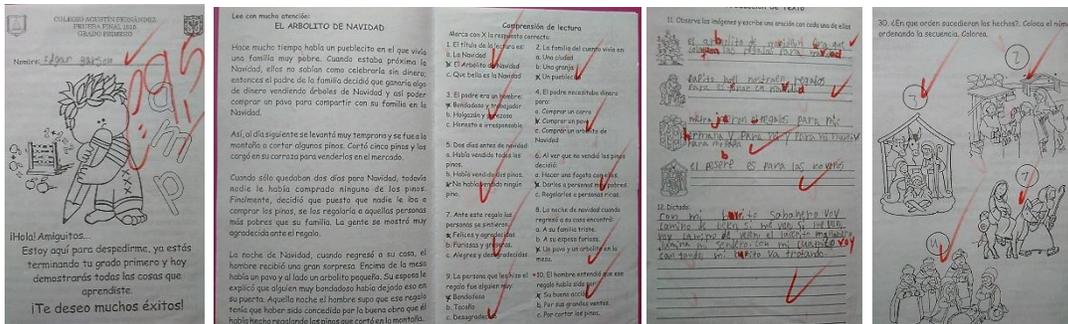


Imagen 56. Procesos de lectura y escritura en niños de inclusión.

El desarrollo de las actividades propuestas dejó entrever los elementos de la escritura que proponen Flórez, Arias y Guzmán (2006), citando a Cuervo y Flórez afirman que “la escritura es también una habilidad compleja, con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilístico, sintaxis, etc.) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos”.

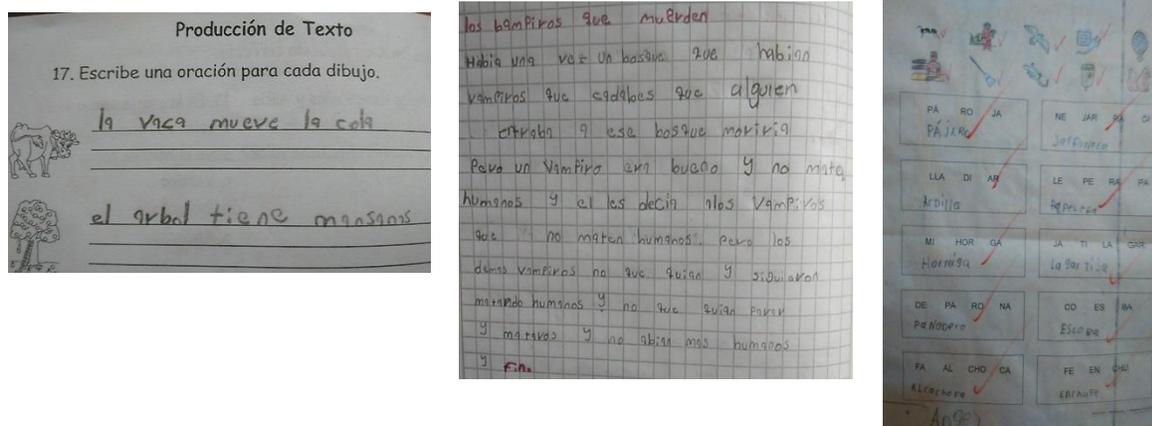


Imagen 57. Procesos de la escritura en los niños.

El avance en el proceso escrito fue desarrollado desde el reconocimiento de la manera correcta de escribir, fue volviéndose automático para algunas palabras, lo que permitió la fluidez en la escritura. La mayoría de niños terminó con una escritura correcta de las palabras, dejando espacio entre las palabras, con una estructura de oración adecuada, permitiendo la invención de historias con coherencia, secuencia y significado para ellos y para quienes las leían. Esto se sustenta en palabras de Goodman (1992) “los niños saben que el lenguaje escrito tiene una organización sintáctica y que necesita ser escrito o leído de determinada manera y en orden para que la comunicación ocurra”. Inicialmente los niños cometían errores de tipo lingüístico en sus escritos, a medida que se va desarrollando el proceso y las capacidades para la escritura aumentaron, estos errores iban siendo corregidos desde la toma de conciencia de que ocurren, sin embargo son parte del proceso así como lo afirma Piaget, citado por Ferreiro y Teberosky (1982, pág. 358), es necesario el pasaje por “errores constructivos” en el dominio del conocimiento y refiere que la lectura y la escritura no son

la excepción, dice que estos errores están presentes tanto en la conceptualización como en el método.

Mediante el trabajo por veintenas se pudo llevar un control de estos errores, la puesta en común que se realizaba con los niños al final de cada veintena permitió dar cuenta de errores en el método, los cuales pudieron ser corregidos en la planeación de la siguiente veintena y los errores referidos a la conceptualización se hacían evidentes durante el proceso, lo que permitió la corrección de los mismos mediante el reforzamiento de estos aprendizajes y desde otros métodos que pudieran facilitar su comprensión e incluso desarrollar diferentes estrategias dependiendo la dificultad que presentó cada estudiante en el proceso, atendiendo así a sus necesidades individuales, ritmos de aprendizaje y avances en los mismos. Es así como en palabras de Reyes, citado por Montealegre y Forero (2006) “el dominio cognoscitivo de éstos aprendizajes depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico”.

Los clubes de escritura permitieron que los niños desarrollaran el principio lingüístico de una manera colaborativa y significativa, en donde la construcción de textos a partir de la interacción con los demás fuera enriquecida en cuanto podían revisar entre ellos sus escritos y hacer las correcciones necesarias desde una práctica participativa; de acuerdo con esto Gallego y Pérez (1998) aportan el concepto de aprendibilidad que enriquece esta reflexión “El sujeto reconstruye y construye significado en un ambiente de aprendizaje, determina el aprender de manera intencionada, le asigna una cualidad al saber, realiza diferentes lecturas, interpreta y modifica en la interacción con el otro y el saber surge de la negociación y acuerdos en colectivo”.

4.2.2.3. Análisis subcategoría principio relacional

Durante la intervención de los ambientes de aprendizaje socio afectivos el desarrollo de este principio fue apareciendo a medida que los niños adquirían habilidades para reconocer que sus escritos eran importantes puesto que llevaban un mensaje para aquellos que los leían. De igual manera se pudo observar que su aparición se dio a un ritmo más lento que el principio funcional y el lingüístico, esto sucede ya que cuando se ha logrado desarrollar este principio los niños ya tienen clara la función que deben cumplir lo que están escribiendo,

además ya han adquirido el conocimiento de todas las letras y su relación símbolo – sonido, lo que permite que escriba para alguien y que este “alguien” comprenda sus escritos. En el nivel superior se ubicaron 13 niños (59%), puesto que revisan sus escritos al terminar y los autocorrigen, preguntan a la docente si tienen alguna duda para no equivocarse en la escritura. Otro de los aspectos que presentan estos niños es su capacidad para escribir historias manteniendo una secuencia en su narración, se puede observar claramente en sus escritos el inicio, el nudo y el desenlace.

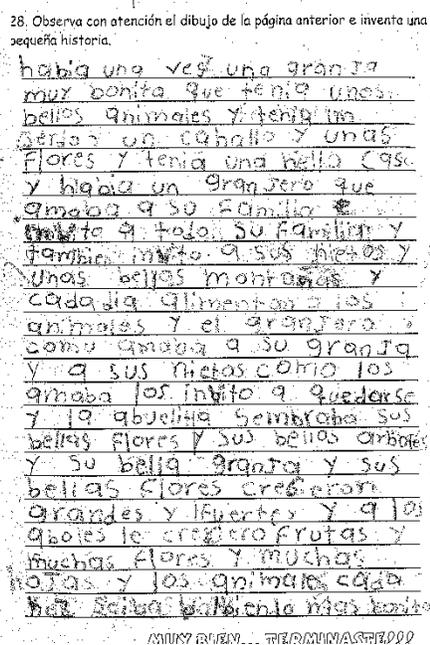


Imagen 58. Nivel superior. Subcategoría principio funcional al finalizar la intervención.

En el nivel medio puntuaron 31,8%, 7 niños, éstos intentan autocorregir sus errores desde la lectura que realizan a los mismos, sin embargo pasan sobre algunos de ellos sin evidenciar que están mal escritos, generalmente esto sucede en errores de rotación, al escribir b en lugar de d; leen como si estuviera bien escrito, lo que dificulta la identificación del error. Sin embargo, participan de esta lectura y autocorrección con entusiasmo y se esfuerzan por desarrollar esta habilidad. Por ejemplo, al pedirles que lean lo que escribieron muchos niños hacen una lectura correcta sin tener en cuenta sus propios errores, así el niño que escribió “ne mi cuato hay desoden” al realizar la lectura su pronunciación es correcta “en mi cuarto hay desorden”, lo que evidencia una desconexión entre lo escrito y la intención comunicativa oral. En la invención de cuentos, a pesar de presentar una secuencia en sus

historias estas aún son cortas y sencillas, lo que evidencia que aún es necesario seguir trabajando desde este principio relacional.

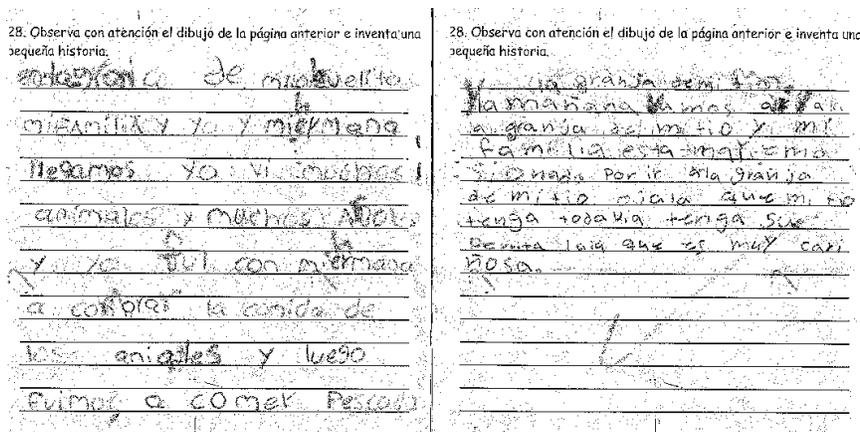


Imagen 59. Nivel Medio. Subcategoría principio relacional, al finalizar la intervención.

El 13,6%, es decir 3 niños quedaron en el nivel bajo del principio relacional. Estos niños aún no tienen una fluidez en la lectura que les permita evidenciar sus propios errores, muestran apatía para realizar los ejercicios de autocorrección y aunque tienen determinado tiempo para realizar la actividad, en pocos minutos entregan su trabajo evidenciándose los mismos errores, se les pide que nuevamente lo intenten y repiten lo sucedido, van a sus puestos, ojean su escrito, no hay una lectura consciente, y nuevamente regresan a entregar sus trabajos. La invención escrita de sus cuentos carece de secuencia y coherencia, sus historias son poco entendibles por sus compañeros cuando ellos mismos las leen o cuando las comparten para ser leídas. En algunos casos sus trazos son muy débiles, lo que no permite una adecuada lectura de sus escritos.

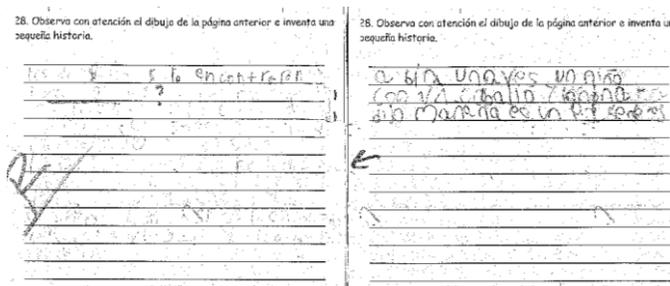


Imagen 60. Nivel Bajo. Subcategoría principio relacional, al finalizar la intervención.

Finalizado el análisis de las categorías de lectura y escritura, con sus respectivas subcategorías, se puede concluir que la intervención por medio de los ambientes de aprendizaje socio afectivos, trabajados por medio de veintenas facilitan en los niños el proceso de adquisición y dominio de la lectura y la escritura, puesto que permiten avanzar al ritmo de aprendizaje de los niños, atender a sus necesidades individuales, incluso realizar las adecuaciones curriculares para los niños que están en inclusión. El aprendizaje se da de forma natural y grata para los niños, quienes al tener el apoyo afectivo de sus padres y la escuela evidencian uno de los objetivos que debe perseguir la escuela “educar niños felices”.

La lectura y la escritura se convirtieron en espacios de integración, socialización y aprendizaje para los niños, quienes cumplieron con el logro que mayor peso académico tiene en el grado primero “aprender a leer y a escribir”. Todos los niños alcanzaron un proceso de decodificación adecuado, faltando en algunos un poco más de fluidez, situación que se logra con la práctica diaria de la lectura; la mayoría de los niños desarrollaron habilidades en el nivel de comprensión literal, lo que permitió resultados óptimos en las pruebas; con las observaciones hechas, se puede afirmar que los niños tuvieron un desempeño de comprensión literal bajo, está asociado a la poca fluidez en el proceso de decodificación, lo que dificulta la integración entre letra – sonido, palabra – frase – oración y comprensión de textos más largos. El desarrollo en los tres principios de la escritura: funcional, lingüístico y relacional, se dio de manera gradual, atendiendo a los ritmos de aprendizaje y obteniéndose al finalizar la intervención resultados satisfactorios en este aprendizaje.

Teniendo en cuenta el análisis anterior y la triangulación hecha de la información finalizando la intervención de las 8 veintenas, se puede determinar que el principio relacional se va construyendo de manera paralela a los otros dos, de acuerdo a Goodman (1992) “Los niños empiezan a saber que el lenguaje escrito representa, simboliza o quiere decir significados y conceptos”. La autora explica este principio desde la forma en que un niño reconoce que existe una relación entre lo impreso y una imagen o cuando sabe que lo escrito representa lo hablado. En el trabajo realizado durante las veintenas se realizaron actividades que permitieron realizar una observación detallada de esta subcategoría. Por ejemplo, la actividad “Ponte el sombrero”, las carreras de observación, los clubes de escritura evidenciaron este principio, lo cual se puede ver en las fotos.



Imagen 61. Fotos de las diferentes actividades.

La subcategoría del principio relacional, fue apareciendo cuando los niños iban consolidando los principios funcional y lingüístico, llegar a la comprensión de este principio implica entonces y de acuerdo a Goodman (1992) haber avanzado un camino, en donde los procesos del principio lingüístico (decodificación), y el principio funcional (comprensión), tuvieran ya bases que permitieran la aparición de este tercer principio el relacional. Por lo tanto se podrían apoyar en la afirmación que realizan los autores Arias y Flórez (2012), frente al análisis de uno de los aportes de Piaget para el aprendizaje, “el tiempo, entendido en dos sentidos: como duración, tiempo cronológico que toma el desarrollo de alguna capacidad o momento de aparición de la misma en el crecimiento del niño, y como sucesión, tiempo en el cual se marca una secuencia en la cual ciertos logros del conocimiento aparecen luego de algunos y antes que otros, porque siguen una secuencia lógica de consolidación (Piaget, 1976)”. A continuación se presentan algunas imágenes que pueden dar cuenta de este proceso.

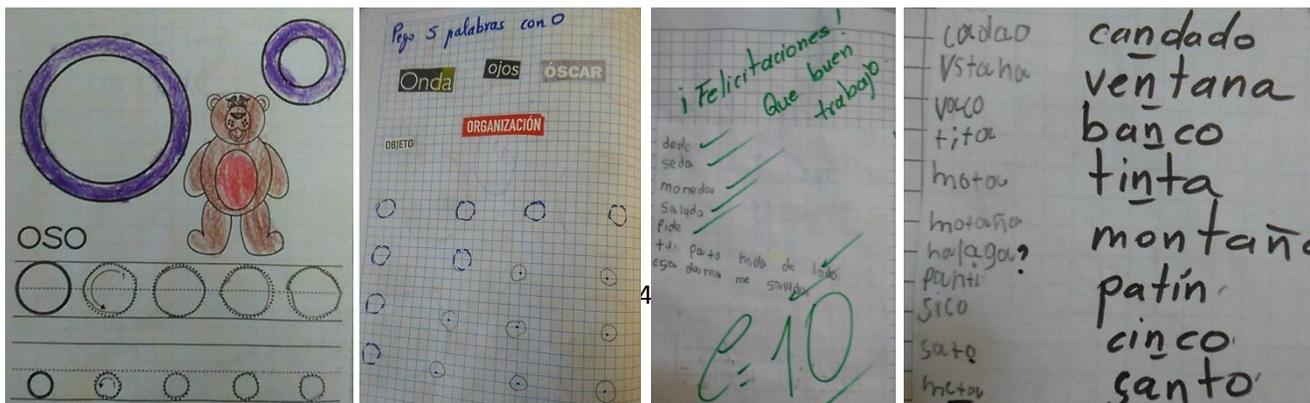


Imagen 62. Tiempo según Piaget.

El proceso llevado a cabo por los niños durante el desarrollo de estos tres principios puede ser visto en palabras de Hoover y Gough (1990), citados por Flórez, Arias y Castro (2009) “Los aspectos característicos de estos procesos son: el uso del código, que está relacionado con las letras del alfabeto y sus combinaciones para representar gráficamente unidades lingüísticas; la asignación de sentido en sus mensajes y el uso comunicativo”. Los niños aprendieron a revisar sus escritos, los leían en voz alta y si era necesario realizaban correcciones, la secuencia de las historias permitía la comprensión de las mismas y que sus compañeros se interesaran por leerlas, los niños relacionaban de manera correcta las imágenes con lo escrito, dando sentido a su comunicación con el medio.

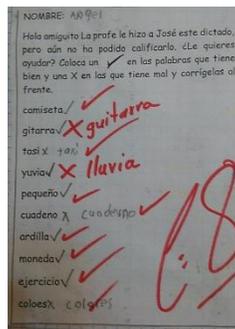


Imagen 63. Revisión y autocorrección de los escritos.

De acuerdo con lo anterior las actividades realizadas en las ocho veintenas desde los ambientes socio afectivos de aprendizaje permitieron evidenciar un proceso de aprendizaje que fue facilitado desde la participación activa de los niños en los ambientes propuestos. Lo anterior permite evidenciar que la escritura, según de Goodman (1992), incluye “a) mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales; b) tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes; c) conocer las formas y funciones de la escritura; d) usar el habla para acompañar el lenguaje escrito y el mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura”. Estos elementos muestran en forma detallada los componentes cognitivo, social y afectivo que lleva consigo el acto de escribir y que se ha hecho evidente durante el trabajo por veintenas.

Ahora bien como una reflexión pedagógica queda atender a una sugerencia hecha por Barbero y Lluch (2011): “Las políticas de lectoescrituras tienen que ser reconocidas como parte fundamental del bienestar social y de la calidad de vida colectiva. Es necesario repensar el sentido de estas culturas como el motor de la inclusión y de la cohesión social y como forma de participación ciudadana”.

4.2.3. Análisis categoría socio afectiva al finalizar la intervención

Al finalizar el trabajo desde los ambientes de aprendizaje socio afectivos desarrollados por medio de las veintenas, se observó en los niños situaciones que favorecieron el clima escolar, generando en el aula relaciones de solidaridad, colaboración, respeto, atención a los demás, que a continuación serán desarrolladas desde las subcategorías propuestas en esta categoría.

En la siguiente tabla, se presentan los datos cuantitativos de las observaciones hechas al finalizar el proceso de intervención con las 8 veintenas trabajadas.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE NIÑOS/ VALORACIÓN		
		S	M	B
DESARROLLO SOCIO - AFECTIVO	EJE INTRAPERSONAL	21	1	0
	EJE INTERPERSONAL	21	1	0
	EJE DE COMUNICACIÓN ASERTIVA	20	2	0
	EJE DE CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS	18	4	0

Tabla 15. Resultados Desarrollo socio afectivo al finalizar la intervención.

Cada una de estas subcategorías fue valorada en una escala de Superior (S), Medio (M) y Bajo (B), teniendo en cuenta el SIE del colegio. A continuación se presenta el análisis a dichos resultados.

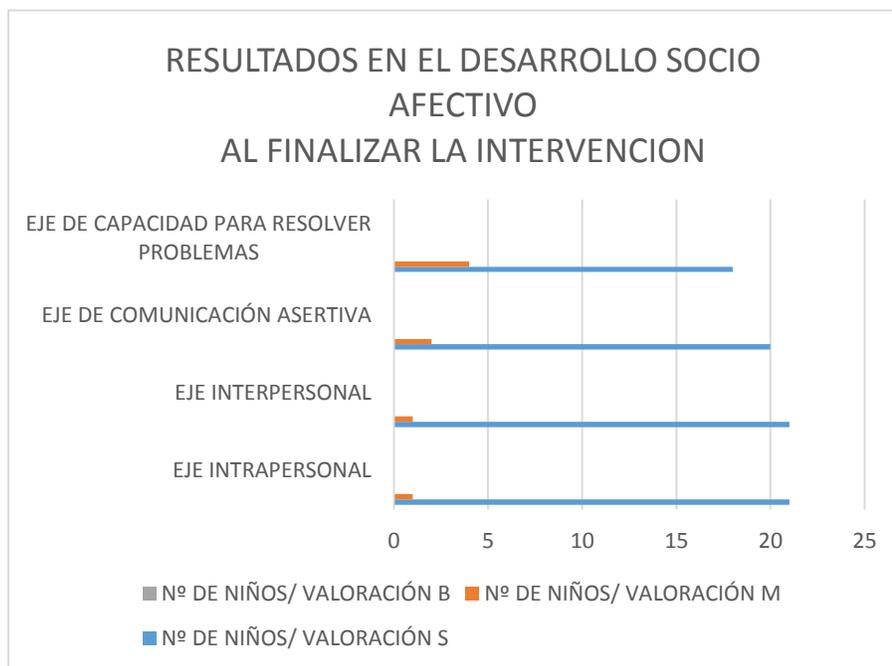


Tabla 16. Resultados en el desarrollo socio afectivo, al finalizar la intervención.

4.2.3.1. Análisis subcategoría intrapersonal

El desarrollo socio afectivo de los niños se vio fortalecido desde esta categoría, puesto que el trabajo desarrollado durante las veintenas favoreció en los niños habilidades para reconocer y manejar sus emociones. En el nivel superior se ubican 21 niños (95,4%), los cuales aprendieron a reconocer sus emociones y a controlarlas de acuerdo a las situaciones que se les presentaban, están en capacidad de reconocer sus equivocaciones y buscan remediarlas si es el caso, sin embargo, son muy pocas las situaciones conflictivas que se presentaron durante las últimas cuatro veintenas, puesto que los niños no permitían que sus emociones los llevara a situaciones problemáticas; un ejemplo de los muchos que se presentaron es el del niño C.A., el cual llegó matriculado al colegio en julio y después de haber participado con los otros niños durante las veintenas, en una actividad recreativa y que invitaba a la competencia por equipos, el grupo donde estaba este niño perdió; la reacción de C.A. de inmediato fue disgustarse, no quiso compartir más con sus compañeros, sin embargo, los niños de su equipo se acercaron a felicitar a los niños del equipo ganador, lo que llevó a que el niño con la orientación de la docente realizara una reflexión al respecto y se disculpara,

comprendiendo que la dinámica del grupo es alegrarse aún por el triunfo del otro, y así mismo reconocer el esfuerzo y el trabajo que el equipo realizo,

C.A. generaba conflictos en el salón, sin embargo a partir de la continuas reflexiones y trabajo en clase fue aceptado por todos los niños, quienes se mostraron solidarios frente al cambio de actitud que debía tener su compañero y fueron un apoyo relevante para que el niño asumiera un compromiso de solidaridad y respeto por los otros. Fue así como el curso se destacó institucionalmente por su convivencia armónica y pacífica, de igual manera son niños que manejan un buen nivel en su autoestima, hablan frente a un público sin temor, participan de las actividades institucionales y fueron reconocidos institucionalmente en pancartas, las cuales fueron expuestas en el colegio durante la “Jornada del Buen Trato”, la cual corresponde a uno de los proyectos institucionales en convivencia liderados por la rectoría del colegio y a la cual se hizo referencia en el capítulo 3 marco metodológico.

Esta situación generó sorpresa y alegría tanto en los niños como en la docente, cuando vieron sus fotos en estas pancartas y reflexionaron sobre la importancia de las buenas relaciones interpersonales y cómo estas los llevan a tener este tipo de reconocimientos por parte de la comunidad educativa, al generarse impacto colectivo desde un Proyecto como lo es “Soy Feliz: La lectura y la escritura, un arte hecho con amor”.



Imagen 64. Pancartas expuestas a nivel institucional, en la Jornada del Buen Trato

En el nivel medio se puede reconocer sólo 1 niño (4,5%), quien ha avanzado de manera significativa en el trabajo realizado, sin embargo aún se debe desarrollar con el niño procesos

en cuanto al reconocimiento de las faltas cometidas y su autoestima; esta situación ha sido reforzada por su familia, quienes a pesar de haber tenido igualmente cambios significativos reaccionan en defensa del niño así él reconozca su propia falta, es un niño en el que se evidencia la sobreprotección en su casa, lo cual se ve reflejado en el colegio frente a la atención inmediata de sus deseos, o al querer que sus compañeros jueguen sólo lo que él propone; ante estas situaciones ya no hay episodios de llanto o ira, sin embargo el niño se aleja de su grupo de compañeros y busca otro tipo de juegos, no comparte en el momento los juegos que proponen sus compañeros. Satisfactoriamente en el nivel bajo no puntuó ninguno de los niños.

Terminado este análisis cuantitativo y teniendo en cuenta la triangulación realizada, durante las ocho veintenas se pudo evidenciar el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar sus emociones. Finalizando la intervención, los niños sabían identificar cada una de las emociones básicas y lo que ellas constituían en su comportamiento, aprendieron a controlarlas de manera que no los llevara a tener situaciones conflictivas; de igual manera emociones como la alegría, constituyeron para ellos la posibilidad de escuchar a los otros y ser solidarios ante las dificultades de sus compañeros; la autoestima de los niños fue desarrollada de manera paralela desde el reconocimiento de sus fortalezas y dificultades y el poder atender a ambas desde el afecto, lo cual llevó a los niños a generar confianza en ellos mismos permitiéndoles disfrutar de las diferentes experiencias y compartir con sus compañeros desde su propio agrado. En esta subcategoría se pretende de acuerdo con la SED (2014) desarrollar en los niños habilidades como la regulación emocional, la autoestima, la motivación y la resiliencia. Jane Nelse y Lin Lott (1999) la definen como la habilidad para comprender las emociones personales, para usar esta comprensión con el fin de desarrollar autodisciplina y autocontrol y para aprender de las experiencias. Las actividades desarrolladas dan cuenta de este proceso y pueden verse evidenciadas en las narraciones e imágenes presentadas como evidencia.



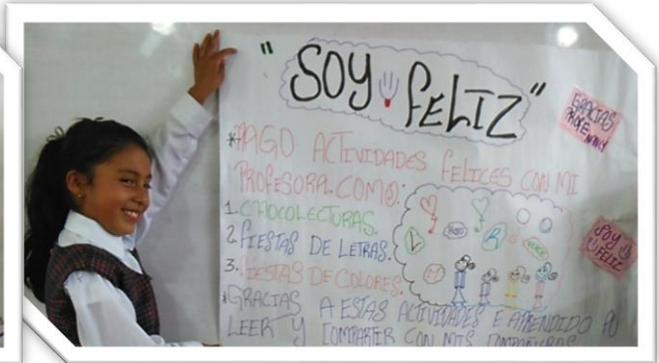
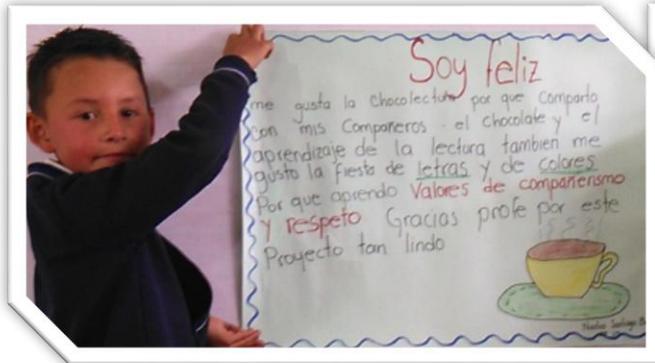
Imagen 65. Regulación emocional, autoestima y motivación.

En una de las investigaciones citadas en el estado del arte, Fonseca, G (2010), da cuenta de la caracterización de las formas de escucha y los ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero. Los resultados obtenidos, no plantean una estrecha relación frente al ambiente y el desarrollo de la escucha, ya que la planeación de estrategias pedagógicas que tengan un sustento en el currículo para esta habilidad no existe.” Y deja una reflexión abierta a implementar estrategias desde ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de la escucha en los niños como posible potenciador del aprendizaje. Durante el trabajo por veintenas, se desarrollaron actividades que potenciaron la escucha dentro de los ambientes de aprendizaje socio afectivos planeados, escuchar a los compañeros, preocuparse por lo que pudieran sentir, respetar turnos para hablar, participar de las puestas en común, etc., al finalizar las veintenas desarrollaron en los niños habilidades para la escucha como parte fundamental del eje intrapersonal, puesto que los niños lograron comprender que sus aportes, opiniones, intereses son igual de importantes a los de sus compañeros y que es necesario entender el silencio como un valor que mejora la comunicación, este silencio no corresponde simplemente al acto de estar callados, sino como un silencio con sentido, en donde escuchar al otro hace parte indispensable en el procesos de la comunicación. Esto permitió potenciar el aprendizaje, puesto que ayudó a mejorar la atención y la concentración de los niños en los diferentes procesos llevados a cabo.



Imagen 66. Habilidades de escucha.

Desarrollar la subcategoría del eje intrapersonal trae consigo la necesidad de caracterizar a los niños y entender desde su desarrollo el proceso de aprendizaje que cada uno posee, atender a las necesidades individuales de cada estudiante presupone desde la Teoría del Desarrollo Humano propuesta por Piaget citado por Vielma y Salas (2000), comprender que el desarrollo se rige por la fijación de estructuras mentales representativas del conocimiento. Además este autor divide el desarrollo en etapas, y postula que estas estructuras mentales dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que puedan desarrollarse. Lo anterior fue evidenciado al atender las diferencias de los niños del grado primero, a pesar de que los niños en su mayoría se encuentran entre las edades de 5 a 7 años, hay niños que tienen 9 y 13 años, lo que hace que se ubiquen en etapas diferentes de desarrollo y para lo cual es necesario atender a sus características individuales para que el aprendizaje pueda darse. El eje intrapersonal permite evidenciar de la misma manera la madurez escolar que presenta el niño, la cual hace parte de su propio desarrollo. Entonces, fue notorio evidenciar el avance que tuvo esta subcategoría en los niños.



4.2.3.2. Análisis subcategoría interpersonal

Los ambientes de aprendizaje socio afectivos, buscan trabajar desde el afecto todos las habilidades de los niños para su adecuado desarrollo social, el eje interpersonal como subcategoría del desarrollo socio afectivo, se vio favorecido durante este trabajo de investigación. De acuerdo a las características que tienen los niños en las edades comprendidas para el Ciclo I, las relaciones interpersonales se ven permeadas por el manejo de sus emociones, de sus intereses, de sus caprichos, de la atención individual que prima en esta etapa, al igual que la necesidad de estar dando continuas “quejas” relacionadas con sus compañeros. En el nivel superior se encuentran 21 niños, los cuales también reflejan un adecuado desarrollo intrapersonal; estos niños desarrollaron pautas en su comportamiento que permitieron la adecuada interrelación con sus compañeros, aprendieron a compartir de forma adecuada, generaron dinámicas de convivencia en las que los acuerdos entre ellos entraron a jugar un papel importante en sus relaciones, por ejemplo: “hoy yo soy el encargado de los balones a la hora del descanso, qué te parece si mañana tú lo haces”; escuchaban a sus compañeros en la realización de trabajos en grupo y el resultado de sus trabajos era excelente, esto se pudo observar frente al hecho de que en grupo debían escribir para la ceremonia “Ya sé leer” las palabras que irían dirigidas a sus padres, al rector, a su maestra de preescolar, etc., el producto final fue excelente, puesto que los niños en su grupo lograron crear entre todos textos que reflejaban el sentimiento y las emociones que representaba el hecho de haber aprendido a leer.



Imagen 68. Escritos de los niños elaborados para el calendario.

Los niños desarrollaron un sentimiento de amistad en el que había interés por lo que le sucediera al otro, incluso ante un llamado de atención de la docente los niños se mostraban

solidarios con sus compañeros y buscaban colaborarles a enmendar el error, si algún niño se golpeaba o estaba enfermo, y la docente no estaba en el momento, los compañeros lo atendían de manera efectiva, lo acompañaban al baño, le buscaban papel, le prestaban las primeras atenciones, mientras otros de sus compañeros buscaban a un adulto si era necesario, o de no serlo, sólo atendían y cuando ya lo veían bien contaban luego la anécdota. En el nivel medio se encuentra el mismo niño que obtuvo este puntaje en el eje intrapersonal, puesto que a pesar de haber avanzado significativamente aún debe desarrollar más este aspecto, ante todo frente a las situaciones en que debe mediar o negociar con sus compañeros.

De acuerdo con lo anterior y debido a las dinámicas de amistad y solidaridad desarrolladas por los niños, en el nivel bajo no quedó ninguno de los niños.

Después de realizada la triangulación se puede afirmar que al finalizar la veintena número 8, se logró reconocer cómo los ambientes de aprendizaje socio afectivos fortalecieron y desarrollaron en los niños las habilidades correspondientes a esta subcategoría; el desarrollo intrapersonal pudo evidenciarse desde las relaciones que establecieron los niños con sus compañeros. Este desarrollo se da en palabras de Vygotsky, citado por (2000) como un proceso de carácter social, inicia en el nacimiento y va acompañado por adultos y otros agentes más competentes o capaces, disponibles en el espacio cultural; y que la colaboración de terceros permite el acercamiento a la ZDP (zona de desarrollo próximo). El trabajo por veintenas promueve actividades ricas en la interacción del niño con personas “más capaces o competentes”, esto puede ser evidenciado con los invitados que tuvieron los niños en sus cholecturas: padres, abuelos, rector, personajes como un sargento, un capitán, un bombero, etc. Además de la interacción en situaciones reales y simbólicas como lo propone Bandura (Vielma & Salas, 2000) “el desarrollo humano se genera por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas”.



Imagen 69. Chocolecturas.

El trabajo frente a la subcategoría interpersonal, se desarrolló teniendo en cuenta la propuesta de la RCC implementando ambientes de aprendizaje para validar el afecto como mediador pedagógico. Para lograr esto el trabajo fue transversal, en cada una de las actividades se aprovecharon los momentos o situaciones de conflicto, de compartir, de solidaridad, de trabajos en grupo, etc.; para llevar a cabo esta mediación pedagógica, un ejemplo de esto se ofrece desde la actividad realizada en el Parque Cedro Golf, frente a competencias que se llevaron a cabo. C.A. y S.E. niños con una actitud competitiva perdieron en una de las actividades de grupo, hicieron evidente su molestia y utilizaron frases desafiantes con los compañeros que ganaron.

Ante esta situación la docente les solicitó que observaran la reacción de los demás compañeros que pertenecían al mismo grupo de ellos, ¿cómo fue su actitud?, ¿qué hicieron?, entonces los dos niños después de analizar la situación tomaron consciencia de que sus compañeros habían felicitado a los ganadores con abrazos y palabras como “bien”, “lo hicieron muy bien”, a lo que los otros niños les daban las gracias y respondían con frases como “ustedes también hicieron un buen trabajo”, “de pronto en el otro juego ganen ustedes”, etc., es decir, no sólo aceptaban las felicitaciones sino que alentaban a sus compañeros a continuar esforzándose para las demás competencias. Esto hizo que C.A y S.E comprendieran la importancia de alegrarse por las cosas buenas que les suceden a sus compañeros y cómo se puede ser feliz cuando se comparte la felicidad del otro.

Para los demás juegos ya no se dieron actitudes negativas, sino que se pudo observar que estos dos niños imitaban los comportamientos de sus compañeros y finalmente los disfrutaban. Situaciones como la mencionada se trabajaron por medio del diálogo y con preguntas como ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué otra cosa pudo haber sucedido?; es decir, se buscó la reflexión constante con el fin de generar en los niños un interés personal por ser solidarios, por trabajar colaborativamente, por interesarse por los demás y alegrarse ante los triunfos de otros, haciéndolos propios. Lo anterior apunta a la propuesta de la RCC cuando afirma que es necesario desde los ambientes de aprendizaje “ofrecer posibilidades de reflexión y diálogo en distintos escenarios de los contextos escolares, para transformar juntos prácticas pedagógicas”. Y teniendo en cuenta el desarrollo de este trabajo por veintenas estas

prácticas pedagógicas deben ser transformadas desde el afecto, es decir desde los ambientes de aprendizaje socio afectivos como facilitadores del aprendizaje.

El trabajo realizado con los niños permitió evidenciar que no sólo se buscó desarrollar en ellos aprendizajes de carácter cognitivo, sino que además es posible generar aprendizajes de carácter socio afectivo, favoreciendo la formación integral en ambientes, como lo dice la RCC, cálidos y amables.

Como conclusión importante vale la pena decir que los ambientes de aprendizaje socio afectivos conllevan al deseo de la SED (2008) “Convertir la escuela en un espacio con sentido, en donde tanto el reconocimiento personal como el social ayuden a redescubrir el gusto por enseñar, la alegría por aprender y el arte de convivir con el otro, en y para el afecto”.

Finalmente y como observaciones importantes se pudo establecer que este trabajo favoreció el reconocimiento de las emociones no sólo personales, sino también del otro, interesándose en ellas y compartiéndolas desde su propia experiencia. Frente a esto M.V. estuvo llegando triste a la escuela por más de una semana, todos los días entraba al salón llorando, la docente propiciaba el espacio para que él les contara a sus compañeros qué le sucedía, a lo cual el niño respondió que estaba muy triste porque su papá no lo quería, que ya no iba a la casa y que no lo veía hacía tiempo. La docente realizó una reflexión grupal, en la cual los demás niños tuvieron la oportunidad de contar sus propias experiencias frente a este tema, ofrecieron consuelo a su compañero y al tener la oportunidad de hablar desde una experiencia como esta, muchos otros niños contaron situaciones similares, llevándolos al llanto, lo cual condujo a un taller sobre la familia, en donde la reflexión acerca de la separación de los padres fue el eje principal, se escuchó a todos los niños, se cambiaron las actividades que se tenían programadas para el día, hubo flexibilización, característica importante de las veintenas, puesto que al tener en cuenta las necesidades individuales de los niños es necesario atender cualquier tipo de situación desde la reflexión ofreciéndole a los niños la seguridad de saber que son importantes para su maestra y para sus compañeros y que cualquier situación por la que estén pasando será compartida por el grupo desde la solidaridad y el afecto.

De igual manera al hablar de situaciones inesperadas, también se hace alusión a aquellas situaciones que generan en los niños alegría, por ejemplo S.P. les contó a algunos niños que iba a tener un hermanito, que su mamá estaba embarazada, este día las actividades fueron

desarrolladas con esta nueva temática, los niños compartieron la alegría de su compañera, la felicitaron y siempre le preguntaban cómo seguía su mamá, si no asistía a clase al otro día los niños se preocupaban por preguntarle qué había pasado. Lo anterior permitió que desde esta subcategoría los niños establecieran lazos de amistad importantes, al tener presente no sólo sus objetivos, sino los de los demás. Finalizando las ocho veintenas los niños eran capaces de reconocer sus errores, pedir disculpas y enmendar sus faltas.

4.2.3.3. Análisis subcategoría comunicación asertiva

El trabajo realizado desde los ambientes de aprendizaje socio afectivos favoreció de manera significativa esta subcategoría, puesto que los niños aprendieron a comunicarse de manera asertiva frente a sus padres, los adultos y sus propios compañeros, comprendieron la importancia de tener en cuenta durante sus conversaciones las normas de cortesía, de hablar con la verdad, de aprender a pedir disculpas y a la vez de disculpar; su trato se destacó por ser amable, cortés y por buscar por la vía del diálogo aclarar las situaciones. En el nivel alto puntuaron 20 niños, los cuales desarrollaron habilidades en su comunicación asertiva que les permitieron construir un clima escolar de afecto, respeto, amistad y solidaridad con todos los miembros de la comunidad educativa. Aprendieron a escuchar a los demás, a tener en cuenta la opinión de los otros, a respetar los diferentes puntos de vista y a intercambiar sus pensamientos.



Imagen 70. Fotos niños compartiendo.

Sólo 2 niños se ubicaron en un nivel medio, avanzaron significativamente en el proceso, sin embargo uno de los niños del cual se ha venido hablando en los ejes anteriores,

requiere aún de un mayor desarrollo frente a esta categoría, para que la comunicación que maneja con sus compañeros, los docentes y su familia sea asertiva, pero es necesario continuar realizando un trabajo con su familia, quienes a pesar del cambio positivo que han manifestado, aún deben aprender a resolver los conflictos familiares por la vía del diálogo. Otra de las estudiantes que se ubica en el nivel medio de esta subcategoría, es una niña tímida, que tiene un tono de voz demasiado bajo, sin embargo los avances en su comunicación asertiva son significativos, pero es necesario trabajar más en su tono, su expresión corporal y en un grado mayor de participación voluntaria. En el nivel bajo no se encuentra ninguno de los niños.

Durante el desarrollo de las veintenas fue necesario el diálogo constante con los padres de familia, quienes desde su compromiso estuvieron muy interesados en los procesos no sólo de aprendizaje de los niños, sino también en los procesos afectivos, cualquier situación vivida en el hogar y que generara algún tipo de estrés, ansiedad, tristeza u otro tipo de sentimiento que pudiera interferir en la atención de los niños era hablada con la docente y si era necesario se hacía la citación a los padres de familia, éstos a su vez atendían los llamados y buscaban la solución a la situación presentada. Lo anterior apunta al deseo de la SED (2012) cuando propone “ofrecer herramientas para potenciar el aspecto socio afectivo en la escuela y el hogar, poniendo en diálogo a maestros y padres de familia en la misión compartida de educar”.

Establecer con los padres esta comunicación desde el respeto, la escucha, la solidaridad y el interés por sus situaciones, permitió un clima cálido y amable entre el colegio y los padres, la comunicación fue asertiva para los procesos llegando a acuerdos que favorecieran a los niños. Lo anterior muestra la necesidad de que este trabajo de investigación no sólo tenga impacto en los niños, sino también en sus familias como generadoras de afecto. “Soy Feliz: la lectura y la escritura un arte hecho con amor. Un Ambiente de Aprendizaje Socio Afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura”, constituye un ambiente de aprendizaje que desde el trabajo por veintenas posibilitó la participación activa de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, mostrándose interesadas y comprometidas, lo que permitió que los niños evidenciaran desde la comunicación asertiva un punto de encuentro afectivo entre la escuela y sus familias.



Imagen 71. Fotos de los niños y sus familias.

Lo anterior permite dar sentido desde lo práctico al propósito de la metodología que plantea la RCC frente a los Ambientes de Aprendizaje, entendiéndolos como “Los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permita ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2008)”.

Ahora bien, al finalizar la veintena ocho se puede concluir que desde la subcategoría de la comunicación asertiva los niños desarrollaron habilidades para sostener una conversación a partir de diferentes temas, les gusta liderar actividades y participar activamente de ellas, aprendieron a intercambiar materiales, a compartir los juegos y los juguetes sin entrar en conflicto, comprenden las instrucciones y aceptan cuando cometen fallas y buscan enmendarlas. Esto se hizo evidente cuando realizaban las tarjetas, carteleras, trabajos, etc., los niños se prestaban sus materiales para decorar sus trabajos, entre todos se ayudaban y le daban ideas a sus compañeros para que les quedaran bonitos, además en los juegos se dividían los roles y de la misma manera repartían los juguetes dependiendo el rol de cada uno; en caso de querer el mismo juguete se organizaban y estipulaban tiempos de juego para disfrutar del mismo juguete; por parte del proyecto del tiempo libre les dieron 2 balones por curso, y los

niños se organizaron por iniciativa propia para turnarse como encargados de los balones, cada día escogen a uno de sus compañeros y van rotando esta responsabilidad.

Estas habilidades que han desarrollado los niños durante este trabajo se pueden ver caracterizadas en palabras de Nelse y Lott, (1999) en “habilidades como saber escuchar, respetar turnos, expresar claramente las propias ideas y respetar las realidades individuales. Crear una atmósfera de afecto (amabilidad y firmeza al mismo tiempo) es la primera pieza del rompecabezas de la disciplina con amor, y encontrar su lugar nos asegura que esta base no se construye sobre arena. Atmósfera de afecto basada en la amabilidad y la firmeza, en la dignidad y el respeto mutuo”.

Esta subcategoría arroja como resultado la convivencia armónica y pacífica que se respira en el aula y los procesos de comunicación desde el respeto, la solidaridad, la cortesía y la tolerancia que los niños evidencian en su diario compartir; además retomando la afirmación anterior la disciplina con amor constituye la base de un ambiente de aprendizaje socio afectivo que posibilita el aprendizaje desde los consensos y los diálogos asertivos que se dan en las diferentes actividades.

4.2.3.4. Análisis subcategoría solución de problemas

El desarrollo de esta subcategoría se hizo paralelamente a las demás subcategorías trabajadas durante las veintenas, sin embargo el ritmo para el desarrollo de la misma fue a un paso más lento, por cuanto era necesario para llegar a estos niveles superior 18 niños, medio 4 niños y bajo 0 niños, un desarrollo en las habilidades intrapersonales, interpersonales y de comunicación asertiva óptimas que permitiera a los niños establecer patrones de negociación que llevaran al desarrollo en la capacidad para resolver problemas. El proceso llevado a cabo con los ambientes de aprendizaje socio afectivos, permitieron observar cómo progresivamente los niños iban adquiriendo todas estas habilidades y se iban viendo reflejadas en su comportamiento en el día a día. Los niños lograron desarrollar de acuerdo a su edad dinámicas que les permitieron actuar de forma adecuada ante situaciones conflictivas dejando de lado la “queja” por posibles formas de solucionar los conflictos, aprendieron a argumentar el por qué una situación debía ser resuelta de una o de otra forma, sus relaciones fueron cálidas y amables, se repartían las responsabilidades ante trabajos en grupo, lideraban

sus juegos sin inconvenientes, manejaban espacios de tiempo para los juegos, con el fin de que todos pudieran jugar lo que querían, por ejemplo, en alguna ocasión A.R. quería jugar en el descanso fútbol, pero sus compañeros querían jugar “congelados”, ante la situación los niños encontraron como solución jugar durante la mitad del descanso un juego y luego el otro y así darle gusto a todos; en esta ocasión solicitaron ayuda a la docente para que les avisara cuándo se cumplía el tiempo para cambiar la actividad, finalmente con un reloj de otro de los niños se utilizó el cronómetro y en el momento en que este avisó el tiempo, los niños cambiaron de juego sin ningún inconveniente. Situaciones como esta se repetían a diario, evidenciando el respeto por los intereses propios y los de sus compañeros.

Después de este análisis a la categoría del desarrollo socio afectivo, se puede concluir que el objetivo propuesto en esta investigación frente a poder favorecer en los niños sus procesos de aprendizaje por medio del afecto, puede verse evidenciado a lo largo del trabajo desarrollado y los avances progresivos y significativos que se observaron dan cuenta del mismo.

En el capítulo de conclusiones, recomendaciones, reflexiones y proyección, se podrá ver cuál fue la incidencia de un ambiente de aprendizaje socio afectivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y cómo este desarrollo apunta a educar niños felices en climas escolares cálidos y amables.

El análisis y la observación hecha a esta subcategoría permitió constatar desde la práctica el desarrollo de habilidades en los niños frente a la solución de problemas por sí mismos o la posibilidad de manejar su estado emocional; de acuerdo a González, Barrull, Pons y Marteles (1998) “Mientras que la emoción es una respuesta individual interna que informa de las probabilidades de supervivencia que ofrece cada situación, el afecto es un proceso de interacción social entre dos o más organismos”; el poder manejar las emociones conlleva a establecer procesos afectivos en la interacción con los demás. Los niños reconocen que al manejar sus emociones son aceptados por sus compañeros y escuchados, lo cual genera en los niños la seguridad de sentirse comprendidos y amados por los demás. Esta situación se hizo evidente cuando los niños que hacían pataletas eran ignorados por sus compañeros y por la docente, pero a medida que cambiaron su actitud y controlaban la emoción de la ira, eran escuchados e incluso consolados por sus compañeros y docente, lo cual permitía diálogos asertivos que desencadenaban en la solución de sus situaciones. Frente a esto se puede decir

que “el afecto es *algo* que fluye entre personas, *algo* que se da y se recibe; proporcionar afecto es *algo* que requiere esfuerzo; el afecto es *algo* esencial para la especie humana, en especial en la niñez y en la enfermedad (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998)”.



Imagen 72. Niñas consolando a un compañero ante un problema en su casa.

Dar o recibir afecto corresponde de igual manera a argumentar la solución de una situación problema, a negociar para alcanzar metas, a sugerir estrategias, el afecto no es simplemente escuchar palabras bonitas o expresiones como abrazos, sonrisas, etc.; estas expresiones deben llevar consigo un esfuerzo, un trabajo, así como afirman González, Barrull, Pons y Marteles (1998) “Dar afecto significa ayudar al otro, procurar su bienestar y su supervivencia. [...] La verdadera naturaleza del afecto consiste en la capacidad de cada individuo para realizar un esfuerzo o trabajo en beneficio de los demás”.

En la subcategoría de la solución de problemas, los niños tuvieron la oportunidad de mejorar sus relaciones, escuchaban a sus compañeros y eran escuchados, con el fin de dar a conocer sus puntos de vista frente a una situación buscando la mejor solución a diferentes situaciones. Por ejemplo, A.R. un niño que constantemente está hablando y en ocasiones tiende a ser imprudente y lo que llamarían las mamás “mal educado”, generaba constantemente situaciones de conflicto por inventar a sus compañeros cosas que los hacían discutir con otros. Pero después del trabajo desarrollado con las veintenas, el niño comprendió que su actitud estaba causando daño no sólo a sus compañeros, sino que a la vez

tenían conflictos con los demás y con la docentes por su falta de comunicación asertiva; se evidenció un cambio positivo en su comportamiento y ha generado espacios de reflexión en los que él mismo al reconocer sus errores ha pedido perdón a las personas que ha ofendido y su comunicación se tornó amable, cordial, no ha vuelto a inventar cosas, sino que cuando escucha algo que puede hacerle daño a sus compañeros intenta dialogar para no agrandar los problemas y se volvió un gestor de soluciones; el niño después de ser tratado con afecto comprendió la importancia de éste y que él también podía brindar afecto para hacer sentir bien a los demás, como condición para sentirse bien con él mismo.

Lo anterior se puede explicar en palabras de González, Barrull, Pons y Marteles (1998), “al recibir afecto experimentamos una emoción positiva”, esta emoción positiva produce el deseo por estar bien consigo mismo y con los demás, es así como según estos autores, la educación en la afectividad se realiza por “contagio social”. “No es necesaria una programación para educar afectivamente, se realiza de forma espontánea y natural, mediante la educación familiar, escolar y mediante el proceso de socialización y culturización ambiental”. Aprender a solucionar problemas, permitió a los niños experimentar emociones gratificantes, que de acuerdo a González, Barrull, Pons y Marteles (1998) “añaden placer a sus experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción. [...] La educación afectivo – emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, para posibilitar el desarrollo de la educación integral”.

Finalmente y a modo de conclusión, se puede decir que el proceso llevado a cabo desde la socio afectividad, en donde se trabajó el eje intrapersonal, interpersonal, de comunicación asertiva y por último de solución de problemas, pero todos ellos desde la transversalidad y de forma paralela permitieron evidenciar en los niños la política educativa propuesta desde la SED (2012), en la RCC, la cual apunta a que el desarrollo socio afectivo constituye “el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles”

Todo esto se logra desde el desarrollo SED (2012) “como el resultado del progreso conjunto de las dimensiones cognitiva, socio afectiva y físico recreativa, el cual tiene lugar

en los ámbitos de interacción familiar, escolar y social, que en términos de Cohen invitan a su asociación para hacerse responsables del desarrollo integral de los estudiantes”.

El ambiente de aprendizaje socio afectivo, trabajados desde las ocho veintenas permitió hacer realidad otro de los propósitos de la RCC “convertir la escuela en un espacio con sentido, en donde tanto el reconocimiento personal como el social ayuden a redescubrir el gusto por enseñar, la alegría por aprender y el arte de convivir con el otro, en y para el afecto SED (Alcaldía Mayor; SED, 2012)”.

5. Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

“Leer para sentir, disfrutar, compartir, acompañar, soñar, amar y vivir, así como leer para crecer en el mundo, para aprender del mundo y para proponer cambios”.
SED

El presente capítulo, evidencia las conclusiones a las que llevó esta investigación, así mismo presenta las recomendaciones que pueden ser tenidas en cuenta frente al proceso. Al llegar al término de la intervención mediante la estrategia de un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas que favoreciera el aprendizaje de la lectura y la escritura, el cual recibió el nombre “Soy Feliz: La lectura y la escritura un arte hecho con amor. Un ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura” y después de haber realizado un análisis cuantitativo y cualitativo del plan de acción llevado a cabo por medio de la triangulación de la información, se pudo llegar a conclusiones relevantes las cuales apuntan a los objetivos que se propusieron inicialmente. Estas serán presentadas en primer lugar desde el ambiente de aprendizaje implementado, luego se desarrollarán las conclusiones atendiendo a las categorías y subcategorías de análisis trabajadas.

Se puede concluir que la intervención por medio de un ambiente de aprendizaje socio afectivo centrado en veintenas, favoreció el proceso de adquisición y dominio de la lectura y la escritura, incluso en los niños con diagnóstico de déficit cognitivo que están en el proceso de inclusión, alcanzando los logros para ser promovidos al grado segundo, evitando su repitencia escolar, situación que también justificaba este trabajo de investigación; ya que gracias a la flexibilidad en el proceso se permitió avanzar al ritmo de aprendizaje de los niños, atender a sus necesidades individuales y realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

El aprendizaje se dio de forma natural y grata para los niños, quienes al tener el apoyo afectivo de sus padres, su maestra, sus compañeros y la escuela en general hicieron evidente en este ejercicio investigativo uno de los objetivos que debe perseguir la escuela y al que se apuntó con este trabajo “educar niños felices”. La lectura y la escritura se convirtieron en espacios de integración, socialización y aprendizaje para los niños, quienes cumplieron con el logro que mayor peso académico tiene en el grado primero “aprender a leer y a escribir”.

Por otra parte se puede afirmar que este ambiente de aprendizaje incidió positivamente en los procesos de adquisición y dominio de la lectura y la escritura, en la medida que paralelamente se desarrollaba en los niños su dimensión socio afectiva. Por lo anterior, se recomienda que los docentes incluyan en sus prácticas pedagógicas ambientes de aprendizaje socio afectivos que permitan visibilizar desde un diagnóstico inicial las diferencias en los aprendizajes de sus estudiantes, con el fin de valorar estos procesos desde un clima escolar amable y acogedor, donde los procesos de lectura y escritura tengan sus bases en el disfrute, en el gusto y en el afecto.

Frente a la categoría de la lectura todos los niños alcanzaron un proceso de decodificación adecuado, faltando en algunos un poco más de fluidez, situación que se logra con la práctica diaria de la lectura, por tal motivo se recomienda que este proceso continúe no sólo en la escuela, sino también desde sus hogares con la motivación constante frente al hábito de la lectura que adquirieron los niños durante la intervención. La mayoría de los niños desarrollaron habilidades en el nivel de comprensión literal, lo que permitió resultados óptimos en las pruebas.

Con las observaciones hechas, se puede afirmar que en algunos niños debido a la falta de fluidez en el proceso de decodificación, se dificultó la integración entre la letra, el sonido, la palabra, la frase, la oración y por ende la comprensión de textos más largos: Teniendo en cuenta lo anterior se recomienda de igual manera la práctica diaria de la lectura con el fin de lograr su dominio. Es así como desde la lectura, se puede decir que la adquisición y dominio al que llegaron los niños da viabilidad al concepto que desde este trabajo investigativo se propuso sobre la lectura, evidenciándola como “Un proceso cognitivo, social y afectivo, en el que intervienen la decodificación y la comprensión como elementos integradores de los conocimientos previos, la relación con el contexto y las necesidades del lector” (Definición elaborada por la docente investigadora, a partir de la reconstrucción teórica e investigativa).

Paralelo a este proceso de aprendizaje los niños desarrollaron el interés, la motivación y el hábito por la lectura, lo cual favoreció el proceso de comprensión, puesto que los niños daban significado a sus lecturas y gustaban de ellas.

En la categoría de la escritura, el desarrollo de las tres subcategorías: principio funcional, lingüístico y relacional, se dio de manera gradual, atendiendo a los ritmos de aprendizaje y obteniéndose al finalizar la intervención resultados óptimos, en algunos casos aún se presentan errores como omisión, inversión, confusión y otros mencionados en el trabajo. Por lo tanto se recomienda la práctica diaria de la construcción de textos partiendo de los intereses de los niños y la autocorrección de sus escritos para fortalecer este proceso. Tanto los niños que se encuentran en aula regular, como aquellos que presentan dificultades diagnosticadas y referidas a los procesos de inclusión avanzan en su aprendizaje desde sus propias capacidades. De esta manera se recomienda que el trabajo llevado a cabo con los niños atienda a cualquiera que sea su necesidad y se desarrolle por el docente desde métodos que permitan a los niños avanzar a sus propios ritmos, respetando los procesos de aprendizaje evidenciados. En la subcategoría del principio funcional, los niños dieron significado a sus escritos y comprendieron la función que cumple la escritura en sus vidas. El principio lingüístico fue desarrollado de manera adecuada, pero como se dijo anteriormente algunos niños presentan errores comunes que con la práctica serán superados. El principio relacional fue evidenciado en los niños desde la relación que establecían con el lenguaje escrito y su contexto escolar, familiar y social.

El trabajo por veintenas fue una estrategia que permitió flexibilizar los procesos de enseñanza y que se encuentra en constante retroalimentación por cada uno de los niños en las puestas en común, lo que permite atender constantemente estas diferencias y dificultades en el proceso. Los resultados de este trabajo constituyen un sustento para la definición que se propuso de escritura desde la elaboración propia de la misma, la escritura se definió como “Un proceso integral que permite al niño la relación con su entorno y sus semejantes, la comprensión de las reglas que rigen el sistema escritural y la relación que puede establecer con los textos escritos”. Como recomendación para esta categoría, es necesaria la práctica diaria de la escritura desde la motivación por el hábito de construir textos que despierten en los niños su interés y a los cuales ellos puedan dar sentido desde la funcionalidad, la escritura misma y la relación con el contexto.

Se puede concluir que la lectura y la escritura constituyen una práctica cognitiva y socio afectiva, que permite a los niños establecer relaciones consigo mismo y con su entorno generando espacios de encuentro entre el conocimiento y el afecto, puesto que al preguntárseles a los niños al finalizar la intervención “Para ti, ¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir? sus respuestas no sólo tuvieron un carácter cognitivo, sino que incluyeron un componente afectivo importante frente a las relaciones intrapersonales e interpersonales que se establecen con estas dos categorías. Ejemplo: la respuesta de la niña A.L. “Leer es aprender las letras y poderlas leer, esto hace que mi mamá se sienta muy orgullosa y yo le puedo enseñar a los que no saben leer” A.L. Frente a la pregunta ¿Qué es escribir? El niño M.V. respondió: *“Escribir es como saber escribir bien las letras, hacer la letra bonita, que se entienda, además lo que uno escribe debe tener lógica para que los que lo lean puedan entender lo que uno escribe, por ejemplo le puedo escribir a mi mamá que la quiero o a mi profe también”*. Es así como se puede afirmar una de las posibles hipótesis planteadas, y es que existe una relación entre lectura – escritura y socio afectividad en donde uno es potenciador del otro sin importar su orden, es decir, tanto la socio afectividad puede potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, como la lectura y la escritura pueden ser un andamiaje para potenciar en los niños procesos socio afectivos.

Otra conclusión importante en este proceso de investigación fue el papel de los padres de familia. Se pudo observar que el compromiso de los padres y el trabajo colaborativo permite proyectar el ambiente de aprendizaje desarrollado en el aula, hacia sus hogares y su entorno, en donde se brinda el apoyo necesario al proceso de enseñanza – aprendizaje, situación que favorece el desempeño y logro alcanzados por cada uno de los niños. Este lazo afectivo desde la familia y la escuela generó un impacto positivo en los niños, evidenciado en el éxito de las actividades desarrolladas en las veintenas y para las cuales era necesario el apoyo de sus padres (chocolecturas, fiesta de letras, fiesta de colores, ponte el sombrero, cine – foro, salidas pedagógicas, etc.)

Desde la categoría de la socio afectividad, se concluye que el trabajo realizado permitió evidenciar la transversalidad entre la lectura, la escritura y la socio afectividad, lo cual asintió fortalecer en los niños el eje intrapersonal, interpersonal, de comunicación asertiva y de solución de problemas. Este trabajo favoreció el clima escolar desde uno de los aspectos más relevantes “el reconocimiento y manejo de las emociones”, lo cual generó dinámicas de

comunicación asertiva y solución de problemas en su mayoría de forma autónoma en los niños, los cuales realizaban el análisis de la situación, establecían las posibles soluciones y finalmente actuaban. Lo anterior respalda el concepto de elaboración propia que se desarrolló frente a la Veintena, entendida desde lo pedagógico como un “Ambiente de aprendizaje socio – afectivo, con una duración de veinte días, cuya característica principal es la transversalidad de la lectura, la escritura y el afecto en la vida escolar del niño, facilitando su proceso de aprendizaje (Elaboración propia)”, y haciendo realidad uno de los motivos y por qué no, una consigna de este trabajo investigativo y que se presentó como: “la consecución de las metas de aprendizaje, no puede ser una opción, debe ser una realidad para todos los niños”.

Entonces la recomendación es que la escuela mediante estrategias como los ambientes de aprendizaje socio afectivos, se convierta en un escenario donde el compromiso por una educación integral y de calidad articule el desarrollo humano, el aprendizaje y el afecto desde la convicción que el afecto es el motor que potencia el aprendizaje, con esto, se permitirá a los niños avanzar en su desarrollo cognitivo, social y afectivo con la certeza de alcanzar el éxito escolar desde todas sus dimensiones.

Ahora bien, después de estos hallazgos se pueden evidenciar diferentes elementos que despierten el interés para futuras investigaciones, pero ante todo es una invitación a que las preguntas de investigación que surjan de este proceso llevado a cabo permitan avistar los procesos socio afectivos generando un interés especial en esta dimensión del ser humano que puede dar respuesta a muchas dificultades o problemas de aprendizaje, entonces se presenta el siguiente cuestionamiento ¿Cómo usar el afecto para dar solución a los problemas de aprendizaje que presentan los niños en el Ciclo Inicial y que son diagnosticados desde las dificultades transitorias o permanentes, lo cual constituye un rótulo para su propia autoestima?

6. Capítulo 7. Reflexiones pedagógicas y proyección

6.1. Reflexiones pedagógicas

“Es urgente formar en la afectividad, empezar a construir juntos sentidos de existencia, recuperar el valor de la vida y aprender a ser sensibles a lo humano”
SED

Llegar a una reflexión pedagógica a partir de las experiencias, de las vivencias, del sacrificio, de las satisfacciones, de un sinnúmero de emociones que suscita desarrollar un trabajo de investigación que durante dos años se convirtió en un proyecto de vida, evidencia que este proceso llevado a cabo ha sido “un arte hecho con amor”. A continuación se presentan algunas de las reflexiones pedagógicas más importantes que se dieron desde este trabajo de investigación y que a lo mejor sirvan a otros maestros ya sea como referencia o motivación para llevar a cabo procesos investigativos permeados por el componente socio afectivo. Estas reflexiones serán expuestas en tres aspectos: personal, prácticas pedagógicas e impacto institucional.

A nivel personal el desarrollo de esta investigación ha generado cambios positivos, puesto que trabajar desde un ambiente de aprendizaje socio afectivo termina por convertirse en un estilo de vida, enseñar a los niños a manejar emociones, a generar dinámicas de socialización desde las buenas interrelaciones, la comunicación asertiva y la solución de problemas abrió no sólo las puertas a un trabajo de investigación, sino que de igual manera abrió las puertas a un proyecto de vida, puesto que se debe educar desde el ejemplo. Fue así como el desarrollo de estas habilidades no sólo se dio en los niños, sino también en la docente investigadora. El impacto personal se evidencia desde las mismas vivencias: el aprender a observar con detalle, a escuchar con atención, a leer entre líneas, a analizar desde teorías y saberes sociales, a generar una rutina de escritura que permita sistematizar las prácticas pedagógicas, a buscar estrategias para abordar cualquier dificultad o necesidad presentada por los niños en su aprendizaje y a compartir y socializar el trabajo realizado en el aula frente a otros estamentos, y muchas otras situaciones que se escapan a la memoria constituyeron una transformación de pensamiento, un aprendizaje para el investigador.

Otro aspecto a nivel personal y que se convirtió en un “valor agregado” en este proceso, fue el reconocimiento social del trabajo, puesto que ha sido desarrollado en el aula, pero de

igual manera actividades como las chocolecturas, el cine – foro, ponte el sombrero, las jornadas recreativas y otras, han sido llevadas a cabo con los demás niños de la primaria, por ser estas innovadoras y llamativas, situación que ha hecho que la acogida por parte de los docentes sea positiva. De igual manera se realizaron chocolecturas con los docentes, donde se pudo socializar el trabajo, evidenciando un impacto en la comunidad educativa. Las pancartas elaboradas por el Colegio en la Jornada del Buen Trato (Proyecto Institucional liderado por rectoría) y que fueron una sorpresa para los niños y la docente, en las cuales aparecen sus fotos en la Ceremonia “Ya sé leer” (actividad de las veintenas), fue un reconocimiento a nivel institucional, puesto que los docentes de las demás Sedes tuvieron la oportunidad de preguntar y conocer el proyecto. Otro de estos reconocimientos a nivel distrital, se dio al recibir el incentivo en el concurso “Incentivo a la Innovación y Experiencias Pedagógicas” otorgado por la Secretaría de Educación el 3 de diciembre de 2015 en una ceremonia especial.



Imagen 73. Evidencia incentivo.

Finalmente este año, iniciando el mes de mayo se realizó la postulación por parte de la institución a “Maestros Excepcionales”, la cual se encuentra en proceso, puesto que la experiencia fue enviada a la SED y la periodista Paula Andrea Fuentes Baena, visitará a los niños para evidenciar el proyecto el día martes 7 de junio, junto con el fotógrafo encargado de la SED.

Lo anterior obedece a un trabajo en equipo desarrollado por los niños, quienes son los protagonistas principales, las familias con su compromiso, las directivas del Colegio quienes

han apoyado el trabajo realizado y han participado de él y por la docente investigadora que ha sido la líder del proceso.

Todo lo anterior potenció un cambio a nivel personal que se ve proyectado en las prácticas pedagógicas, generando motivación por continuar realizando procesos desde la sistematización de experiencias, aportando al ejercicio de la pedagogía desde innovaciones que redunden en la calidad educativa; la experiencia desde las exposiciones de los niños frente a su participación en el proyecto, las entrevistas y comentarios de los padres de familia, el interés de los compañeros de trabajo por estas prácticas pedagógicas, el apoyo de las directivas del Colegio; el acompañamiento y credibilidad que la Asesora Carolina Cubillos ha impreso en el trabajo, los aportes valiosos de los jurados de la tesis Gloria Bernal y Silvia Rodríguez, el liderazgo de la profesora Rosa Julia Guzmán, y de los profesores Carlos Barreto y Jhon Alba de la Universidad de la Sabana, y la oportunidad desde el programa de Becas de Formación Avanzada de la SED, han generado en la investigadora un sentido de responsabilidad social que debe ser retribuido desde la apropiación de diferentes experiencias pedagógicas y políticas educativas, la continuación de la formación académica, el mejoramiento de las prácticas en el aula, la innovación desde este tipo de proyectos de investigación y el análisis y retroalimentación continuo del ejercicio docente, todos ellos productos de la experiencia al haber cursado la Maestría en Pedagogía.

6.2. PROYECCIÓN

“Soy Feliz: La lectura y la escritura, un arte hecho con amor. Un Ambiente de Aprendizaje Socio Afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura”, se convirtió para los niños y la docente investigadora en un estilo o en un proyecto de vida. Aprender desde la posibilidad que les brinda el afecto de ser felices, constituye un compromiso del docente del ciclo I, quien no debe dejar este trabajo como un requisito de grado, dado el componente afectivo y el compromiso frente a la responsabilidad ética que trae consigo tener a cargo un grupo de niños y familias que han dedicado su tiempo, su esfuerzo, sus motivaciones, su cariño y su entrega a este proyecto. Por lo tanto, partiendo de este compromiso asumido, la continuación y proyección de este trabajo inicialmente se hace evidente desde el Calendario 2016 “Soy Feliz”, elaborado por los niños finalizando el año

2015; por medio de una actividad de la última veintena, los niños realizaron en el Club de Escritura, la producción de textos desde la frase “Soy Feliz, cuando...”, en la cual los niños expresaban sus sentimientos de una manera natural; estos escritos fueron publicados en el Calendario. De igual forma se realizó con los niños una reflexión acerca de las actividades que más les había llamado la atención de las veintenas y que deseaban se continuaran en el grado segundo, después de los aportes de los niños, se hizo la programación para cada mes en el Calendario 2016; estas actividades se han ido desarrollando en el transcurso del presente año y se busca que obedezcan a las categorías desarrolladas en el trabajo.



Imagen 74. Calendario 2016.

Ahora bien a nivel institucional, se propuso trabajar en el Foro Institucional la socialización de los proyectos que adelantan los docentes en sus aulas desde un festival institucional sobre experiencias pedagógicas liderado desde este trabajo de grado, el objetivo que se persigue es realizar un reconocimiento a los trabajos que los docentes realizan con sus niños, pero que no han sido socializados, sistematizados o valorados por encontrarse en muchos currículos ocultos de las aulas, esto con el fin de motivar a los docentes a mostrar sus prácticas pedagógicas, a enriquecerse de las experiencias de otros de sus compañeros, de incentivarlos a sistematizar sus prácticas, y por medio de este reconocimiento generar ambientes socio afectivos entre colegas para invitarlos a realizar los ambientes de aprendizaje socio afectivos en sus aulas como potenciadores no sólo de la lectura y la escritura, sino de cualquier otro aprendizaje que se desee desarrollar en los niños. Se está esperando la respuesta de las directivas del colegio.

Otra de las proyecciones está referida a ampliar los ambientes de aprendizaje socio afectivos por veintenas a las diferentes áreas, para que sean tenidos en cuenta como integradores del currículo y planes de estudio.

Finalmente, es un compromiso adquirido y como se dijo anteriormente una responsabilidad social continuar inscribiendo las experiencias generadas de estos ambientes de aprendizaje socio afectivos en las diferentes invitaciones que realice la SED u otra entidad interesada en este tipo de trabajos, con el fin de dar cuenta del quehacer pedagógico llevado a cabo en el aula y el impacto que tienen los ambientes de aprendizaje socio afectivos en la comunidad educativa.

Referentes Bibliográficos

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Ambientes de Aprendizaje. Reorganización Curricular por Ciclos. Vol. 1*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Alcaldía Mayor; SED . (2011). *Ambientes de aprendizaje en la ruralidad RCC volumen 2. Reorganización Curricular por Ciclos*. Obtenido de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol2.pdf

Alcaldía Mayor; SED. (2012). *Desarrollo Socioafectivo. Reorganización Curricular por Ciclos. Herramienta para padres y maestros*. Obtenido de Documento en construcción: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf

Alcaldía Mayor; SED. (2014). *Cartilla de Socioafectividad: Carta de navegación de los afectos. Rumbo para el buen vivir en familia. Reorganización Curricular por Ciclos*. Obtenido de <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/522>

- Alcaldía Mayor; SED. (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. RCC. Vol. 3. Bogotá.: Impronta Nacional.
- Arias, N., & Flórez, R. (2011). *Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje*. Obtenido de Artículo. Revista Colombiana de Educación N° 60. Bogotá, Colombia: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a6.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor, 1992. Barcelona: Labor.
- Arteaga, B. C., & González, M. M. (2001). *Diagnóstico*. En *Desarrollo comunitario*. México: UNAM. Obtenido de Diagnóstico. pdf.: <http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1612/1/Diagnostico.pdf>
- Arteaga, B., & González, M. (2001). . *Diagnóstico*. En *Desarrollo comunitario*. México. UNAM. . Obtenido de Diagnóstico. pdf.: <http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1612/1/Diagnostico.pdf>
- Báez, M. (Diciembre de 2002). *Indagación acerca de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras*. Obtenido de Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy: <http://www.redalyc.org/pdf/185/18501535.pdf>
- Barbero, J. M., & Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, Escritura y Desarrollo en la Sociedad de la Información*. CERLALC - UNESCO. Obtenido de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/02/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf
- Bermúdez, O., Orozco, J., & Trujillo, D. (2009). *Leer y escribir comprensivamente en la Escuela III. La Descripción y la narración en el Aula*. Tesis. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1435/1/37262B516.pdf>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Buitrago, L., Torres, L., & Hernández, R. (2009). La Secuencia Didáctica en los proyectos de aula: Un espacio de interrelación entre el docente y el contenido de la enseñanza. *Tesis. Maestría en Educación*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Nacional. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>.
- Buitrago, L., Torres, L., & Hernández, R. (s.f.). La Secuencia Didáctica en los Proyectos de Aula: Un espacio de interrelación entre el docente y el contenido de la enseñanza.
- Buitrago, L., Torres, L., & Hernández, R. M. (2009). *Tesis. La Secuencia Didáctica en los proyectos de aula. Un espacio de interrelación entre el docente y los contenidos de enseñanza*. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>
- Carreño, C., Jenny, C., Cortés, M. C., Gómez, D., Cielo, M., Montaña, C., . . . Sarabia, A. (2012). *El Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad. PILEO: Punto de encuentro para la*

- vida escolar*. Obtenido de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/72340.pdf>
- Cázares, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas*. Obtenido de Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz: http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_lancy.pdf
- De., D. (s.f.). *Concepto de escritura – Definición, Significado y Qué es*. Obtenido de <http://definicion.de/escritura/>
- De., D. D. (s.f.). *Concepto de lectura – Definición, Significado y Qué es*. Obtenido de Definición De.: <http://definición.de/lectura/#ixzz3ptqDUEXR>
- Estevez, M., Arroyo, M., & González, C. (2004). *La investigación científica en la actividad física: su metodología. 2004*. Obtenido de Aprende en Línea. Ciudad de la Habana, Editorial Deportes. ISBN 959-7133-27-X: aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/page/view.php?id=94461...1
- EURYDICE. (Mayo de 2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Obtenido de Comisión Europea: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf
- Ferreiro, E. (Diciembre - Febrero de 1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. (J. A. Castorina, D. Goldín, & R. M. Torres, Entrevistadores)
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Flórez, R., & Gómez, D. (2012). *Leer y escribir en los primeros grados. Retos y desafíos*. Bogotá.: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., & Gómez, D. (2012). *Leer y escribir en los primeros grados. Retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Arias, N., & Castro, J. (2009). *Cosntruyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (eds.), VIII Congreso Nacional de Lectura. . Bogotá: Fundalectura (en proceso de edición.*
- Flórez, R., Arias, N., & Guzmán, R. J. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. Volumen 9*. Bogotá: Educación y Educadores N° 1. Obtenido de Artículo Educación y Educadores. N° 1. Vol. 9. Chía. ISSN 0123-1294: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942006000100008&script=s>
- Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. IDEP.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Mondragón, S. P., & Pérez, C. (2003). *Explorando la Metacognición. Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Revista Colombiana de Psicología. N° 12., 85 - 98.*

- Fonseca, G. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>
- Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). *Asertividad: Un análisis teórico - empírico*. Obtenido de Enseñanza e investigación en Psicología. ISSN 0185 - 1594. México.
- Gallego, R., & Pérez, R. (1998). *Aprendibilidad – Enseñabilidad – Educabilidad: una discusión*. Obtenido de Artículo Revista Colombiana de Educación UPN: <file:///C:/Users/carlos/Downloads/1.%20Aprendibilidad%20-%20Ense%C3%B1abilidad%20Educabilidad.pdf>
- González, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). *Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a09>
- González, E. (11 de Diciembre de 2011). *Educación en la afectividad*. Obtenido de Facultad de educación, universidad Complutense. Madrid: <http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- González, M., Barrull, E., Pons, C., & Marteles, P. (1998). *¿Qué es el afecto?* Obtenido de Artículo. Biopsychology.org: http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_el_afecto.html
- Goodman, Y. (1992). *Las raíces de la alfabetización*. Obtenido de Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210 - 3702: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48394.pdf>
- Gutiérrez, S. (2012). *La teoría de la equilibración de Piaget*. Obtenido de bligoo. Doctorado Ciencias de la Educación UFT: http://doctoradocienciasdelaeducacionuft.bligoo.es/la-teoria-de-la-equilibracion-de-piaget#.Vzfcx_nhDIU
- Guzmán, R. J. (2012). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Bogotá: Colección Investigación.
- Guzmán, R. J. (2012). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Bogotá: Colección Investigación.
- ICFES; MEN. (3 de 12 de 2013). *Colombia en Pisa 2012. Principales resultados*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf
- Introducción al desarrollo socio afectivo*. Obtenido de Artículo. PDF: <http://assets.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171810.pdf>
- Martínez, R. L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. . Obtenido de Institución Universitaria Los Libertadores.: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- MARTÍNEZ, R. Luis Alejandro. *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Institución Universitaria Los Libertadores. 2007. En: . (s.f.).

- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Artículo: Desarrollo de la Lecto Escritura: Adquisición y Dominio. *Acta Colombiana de Psicología [en línea] Disponible en:* <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7989010>, 25 - 40.
- Morris, G. C. (1992). *Psicología. Un nuevo enfoque. 7ª edición*. México: Prentice Hall.
- Nelse, J., & Lott, L. (1999). *NELSE, Jane y LOCómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Obtenido de Calameo. Planeta Colombiana. S.A. Bogotá: <http://es.calameo.com/read/0008580015891b3164ae4>
- Oxford, D. (s.f.). *Oxford Dictionaries*. Obtenido de <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/leer>
- Pérez, A. M., & Roa, C. C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: SED, Bogotá.
- piage. (s.f.).
- Restrepo, G. B. (2004.). *La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico*. . Obtenido de Artículo, Revista Educación y Educadores. Vol. 7. Universidad de la Sabana. : <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Rodríguez, L. (Diciembre de 2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica: estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas.Tomo 1*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4683/lvr1de3.pdf;jsessionid=E63BFBAD62C37771CBBEC7283F69EB7.tdx1?sequence=1>
- Romero, L. (2012). *El aprendizaje de la lecto - escritura*. Obtenido de PDF: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf
- Santander, M., & Tapia, Y. (2012). *Modelos de lecto - escritura: Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante l uso de un determinado modelo de lecto -escritura*. Obtenido de Universidad de Chile: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf?sequence=1>
- SED. (2008). *Hacia un sistema de Evaluación integral, dialógica y formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos*. Obtenido de Foro Educativo distrital 2008. Documentos para el debate.
- SED. (2008). *Referentes conceptuales de la Reorganización Curricular por Ciclos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes*. Obtenido de Documento de trabajo.: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/wp-content/uploads/.../VERSION_7_CICLOS.doc
- SED, & Mayor, A. (2012). *Desarrollo Socioafectivo. Reorganización Curricular por Ciclos. Herramienta para padres y maestros*. Obtenido de Documento en construcción.

Segura, M. (2005). *El ambiente y la disciplina en el conductismo y el constructivismo*. Obtenido de Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Universidad de Costa Rica. : revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/90/89

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. . 1998 . Barcelona: Editorial Graó.

Valles, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Obtenido de Liberabit. Revista de Psicología, vol. 10 - 11, pág. 49 - 61. Lima, Perú.: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>

Vielma, E., & Salas, M. L. (9 de Junio de 2000). *Aportes de las Teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones con relación al desarrollo*. Obtenido de Revista Venezolana de Educación. educere. Vol. 3: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

ANEXOS

ANEXO A. FORMATO Y EJEMPLO DIARIO DE CAMPO

El diario de campo fue diligenciado teniendo en cuenta el desarrollo de cada veintena. A continuación se presenta un apartado del mismo.

OBSERVACIONES DIARIO DE CAMPO

FECHA: Del 19 de enero al 30 de enero	Actividad: Recibimiento, reconocimiento y adaptación de los niños a su nuevo año escolar; reunión de padres de familia	
OBSERVACIONES	TRANSCRIPCIONES	INTERPRETACIONES
Durante estos días se han realizado jornadas de integración y adaptación con actividades de motivación por medio de rondas, juegos, cantos, pintucaritas, llevaron un juguete, se colocó música en	Desde el desarrollo social del niño y las habilidades sociales, el regreso a la escuela y cómo éste hace parte fundamental en el éxito o fracaso escolar es sustentado por autores como	Se puede observar la importancia de que los niños sean recibidos con alegría y entusiasmo a un nuevo año académico, para ellos es nueva la experiencia, puesto que cambian de maestra, llegan nuevos

<p>el patio, realizaron un compartir en el salón, etc. Se presentó un vídeo de Barney "Primer día de clases" y se compartieron dulces y tarjetas de bienvenida; ha asistido a películas, talleres de convivencia, reconocimiento del colegio, jornadas recreativas, deportivas y lúdicas. Los padres de familia se reunieron con la docente, quien les ofreció una bienvenida, hizo una presentación, y explicó la manera en que se desarrollaría el trabajo durante el año; se escucharon las expectativas de los padres y se llegaron a acuerdos para el trabajo; la docente explicó el método para trabajar la lecto escritura desde la Rutina de las letras, y la importancia de trabajar en equipo para evitar posibles dificultades en el proceso.</p>	<p>Valcárcel. De igual manera la motivación hace parte importante del aprendizaje, por tal motivo es necesario que los niños inicien su nuevo año escolar con una actividad de integración que los haga sentir parte importante de este proceso investigativo.</p>	<p>compañeros, notan la ausencia de otros y tienen la oportunidad de compartir lo que hicieron durante las vacaciones. Los niños se mostraron motivados frente a las actividades, participaron de manera activa y mostraron interés por estar en el Colegio. Durante estos días se puede observar que los niños constantemente presentan quejas, generan conflictos y acuden a la docente para solucionar cualquier situación. De igual manera se observa la dependencia de los niños hacia los adultos, no hay control de emociones, falta la escucha, se observa atención dispersa y no hay seguimiento de normas.</p>
<p>FECHA: Febrero 23</p>	<p>Actividad: La fiesta de las letras. Iniciación y visualización de las letras. Con anterioridad se motivó a los niños para que participaran de la fiesta de las letras, se les entregó la tarjeta de invitación y una circular a los padres donde se explicaba el objetivo de la actividad y la manera como los niños y ellos como padres iban a participar de la misma.</p>	
<p>OBSERVACIONES</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>Los niños llegaron muy entusiasmados, traían en sus trajes la letra que les había correspondido, y el alimento que comenzaba con esa letra. En el salón se organizó una pasarela y se decoró para tener el ambiente propicio para la fiesta. El desfile inició con la maestra para dar seguridad y confianza a los niños, se tuvo en cuenta pasar primero los niños más activos para que realizaran el desfile, decían qué letra les había tocado, leían sus carteles y mostraban el alimento que habían traído. Los demás niños estaban atentos y aplaudían a sus compañeros. Si sabían alguna palabra que comenzara con esa letra la podían ir diciendo. Seguidamente se felicitaba al estudiante y se aplaudía. Esto permitió que los niños que presentaban inseguridad y temor pasaran finalmente a realizar el desfile. Entre estos niños se encuentra el niño de 13 años. Cuando terminaron el desfile compartieron con sus compañeros lo que habían traído para comer. En este espacio se escuchaba cómo le preguntaban a sus compañeros por la letra, y miraban que el alimento correspondiera. Finalmente se colocó música para que bailaran.</p>	<p>Conocer los conceptos previos que traen los niños y dar una mirada general a lo que van a descubrir durante su año escolar permite al estudiante apropiarse de su conocimiento y crea en él una actitud de expectativa y despierta el deseo por aprender cada día más. De acuerdo al aprendizaje significativo dar sentido, significado a los conceptos potencia en el niño su nivel de aprendizaje y minimiza miedos o temores frente a lo desconocido, se busca que desaparezca de su vocabulario frases como "yo no sé", "no conozco eso", "no lo puedo hacer". Dar seguridad y confianza es la base para un ambiente de aprendizaje adecuado en el campo de la lecto escritura.</p>	<p>Realizar la fiesta permitió a los niños romper la barrera que existe entre los preconceptos y los nuevos aprendizajes, es decir la fiesta actuó como el puente para cruzar la zona de desarrollo próximo. Los niños fueron pasando por este puente en un ambiente de alegría y comodidad imperceptible; es decir un ambiente alejado de las tensiones que genera un nuevo concepto que se puede ver muy lejos de ser adquirido.</p>

ANEXO B. PRUEBA DIAGNÓSTICA EN LECTURA Y ESCRITURA "PRUEBÍN"



COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ
PRUEBA DIAGNÓSTICA
GRADO PRIMERO
JORNADA MAÑANA



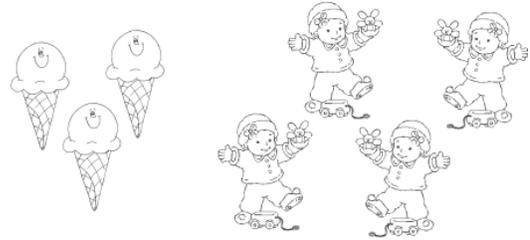
Nombre: _____



¡Hola!...
Soy tu amiguito "Pruebín" y hoy quiero conocerte un poco antes de iniciar tu grado primero.

Resuelve las preguntas y disfruta aprendiendo cada día más.

A continuación encontrarás un ejemplo de cómo debes responder:



1. Al observar los conjuntos puedes decir que:

- A. Hay igual cantidad de helados que de niños.
- B. Hay más helados que niños.
- C. Hay más niños que helados.

Como la respuesta es la C, deberás marcar con una X sobre esta letra. Así:

- A
- B
- C

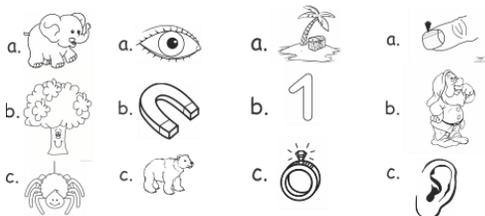
1. Marca con X la vocal con la que empieza cada dibujo:



- | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| a. i | a. u | a. e | a. u |
| b. a | b. e | b. a | b. a |
| c. o | c. i | c. u | c. i |

2. Marca con X el dibujo que comienza con la vocal indicada:

e **i** **a** **u**



3. Marca con una X la opción que tiene la letra que hace falta.



- | | | | |
|------|------|------|------|
| a. l | a. p | a. p | a. t |
| b. s | b. s | b. m | b. s |
| c. n | c. l | c. l | c. m |

4. Marca con x la letra con la que inicia cada uno de los dibujos.



- | | | | |
|------|------|------|------|
| a. s | a. n | a. m | a. s |
| b. t | b. p | b. d | b. t |
| c. m | c. l | c. t | c. c |

5. Dictado.

ANEXO C. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



COLEGIO DISTRITAL AGUSTÍN FERNÁNDEZ



VALIDACIÓN REJILLA DE CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO AFECTIVO Y MATRIZ DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO AFECTIVO DE LOS NIÑOS DEL GRADO PRIMERO COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ

A partir de la reforma educativa sobre la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), el Colegio Agustín Fernández asumió esta Política Educativa y determinó acciones a seguir dentro de la Institución con el fin de dar cumplimiento a la misma.

Es así como una de estas acciones está encaminada a establecer la caracterización de los estudiantes que inician su año escolar, con el fin de determinar el nivel de desarrollo que presentan en el aspecto físico, psicomotor, funciones básicas de aprendizaje, procesos de pensamiento, habilidades comunicativas, dimensión socio afectiva. Para tal caracterización desde el año 2010 se viene utilizando en el grado primero "La ficha de observación infantil", elaborada por los docentes del ciclo y el área de orientación, la cual tiene como objetivo por medio de una observación detallada de las diferentes actividades e interacciones que tienen los niños en el Colegio durante el primer mes, sistematizar características que permitan un conocimiento más amplio de cada uno de los estudiantes estableciendo sus necesidades individuales, con el fin de generar procesos de enseñanza aprendizaje que faciliten en los niños la adquisición de los conocimientos y su interacción y convivencia con el entorno.

Las docentes del Ciclo I y el Área de Orientación dejan constancia sobre el uso de "La ficha de observación infantil" en el grado primero, la cual es ajustada cada año dependiendo de las necesidades de la institución.

En constancia firman:

ORIENTADOR: *[Firma]*

EDUCADORA ESPECIAL: *[Firma]*

DOCENTES CICLO I: *Rosario S. Lopez*
Maria Cristina Toledo P.
Hertha Lucia Cardenas J.
Ana Maria Ferrades J.
Diana Sepúlveda R.
Jenny Maria Balcón B.

ANEXO D. PLANEADOR DE VEINTENAS DE LA N° 1 A LA N° 8

AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA N° 1	FECHA: Del 19 de enero al 13 de febrero 2015	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA: Realizar un diagnóstico inicial para determinar qué tipo de conocimientos previos traen los niños para el aprendizaje de la Lectura.	ESCRITURA: Determinar el nivel de desarrollo que poseen los niños frente al proceso de escritura.	SOCIOAFECTIVIDAD: Conocer el nivel de socialización que manejan los niños desde sus relaciones intrapersonales, interpersonales, comunicación y solución de conflictos.
Decodificación: Identificar el reconocimiento de letras que tienen los niños al iniciar su año escolar. Comprensión: Determinar el grado de comprensión que presentan los niños en el seguimiento de instrucciones orales o escritas.	Principio Funcional: Identificar la capacidad inicial de los niños frente a la pregunta ¿Para qué me sirve escribir? Principio Lingüístico: Establecer qué nivel de escritura manejan los niños al iniciar su grado primero. Principio Relacional: Observar qué tipo de relación y conocimiento manejan los niños con lo que encuentra escrito en su entorno.	Eje intrapersonal: Identificar características personales de los niños. Eje interpersonal: Observar la relación que tienen con sus compañeros. Comunicación Asertiva: Identificar características en su forma de comunicarse. Solución de problemas: Establecer qué mecanismos utilizan para resolver situaciones conflictivas.
PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	La maestra explica a los niños la importancia de evaluar las actividades y participar de esta evaluación, pues gracias a ella podrán saber cuánto han avanzado, qué dificultades presentan y cómo pueden mejorar. Se explica a los niños lo que se pretende trabajar en esta veintena y teniendo en cuenta la edad y que es la primera vez que tienen una actividad como esta para planear la estrategia de evaluación, la maestra les propone trabajar por medio de un formato de rúbrica para que consignen sus apreciaciones utilizando los colores del semáforo, explica que deberán colorear los círculos dependiendo de cómo hallan desarrollado la veintena. Color verde si su participación fue excelente, color amarillo si aún hace falta mayor participación y aprendizaje y color rojo si su desempeño no fue adecuado. Como esta actividad debe ser concertada, se escucharán las preguntas y sugerencias que tengan los niños para adecuar el formato propuesto.	
MOMENTOS	ACTIVIDADES	
MOTIVACIÓN	<p>¡A PRENDER LA FIESTA!</p> <p>Se realiza el recibimiento de los niños en el patio, allí a nivel general se les dicen unas palabras de bienvenida, se presenta el grupo de maestros y se les proporciona un espacio para que socialicen con sus compañeros, escuchen música y compartan juegos.</p> <p>Van a su respectivo salón con sus compañeros y su maestra.</p> <p>La maestra recibe a los niños con una chocolatina y una tarjeta de bienvenida, la cual es leída por la docente y en cada una de las frases se hace alusión a lo que significa.</p> <p>Se hace una oración por el nuevo año que comienza, se pide por las necesidades de cada uno de los niños, se les enseña la canción “Jesús está pasando por aquí”. Se hacen preguntas relacionadas con esta canción y la invitación a que cada día se dedique un espacio para el diálogo con Dios.</p> <p>Se le indica a los niños que llegó el momento del compartir, pero que es necesario recordar algunas normas de comportamiento cuando se está compartiendo el alimento y la amistad. Los niños expresan algunas de las normas que creen deben existir en el salón para una sana convivencia en el momento de compartir. Se bendicen los alimentos y se procede a tomarlos.</p> <p>Se coloca música y se entregan juguetes para que los niños compartan sus juegos.</p> <p>Finalmente, cada niño dibuja una tarjeta en la que refleja lo que más le gustó de este primer día en la escuela.</p>	
EJE INTEGRADOR	<p>En la sala de audiovisuales los niños ven el video de Barney: Regreso a clase.</p> <p>Se reúnen en grupos de 4 niños y comentan sobre el video. Este diálogo se orienta mediante preguntas que realiza la maestra:</p> <p>¿De qué se trataba la historia?</p> <p>¿Qué momentos especiales se vivieron en el primer día de clases del video?</p> <p>¿Qué momentos difíciles hubo en este día? Y ¿cómo los solucionaron?</p> <p>Del primer día en la escuela “a prender la fiesta”, ¿qué situaciones vivieron parecidas a las del video?</p> <p>Si hubo situaciones difíciles ¿cómo las solucionó cada uno de ellos?</p> <p>¿Qué otras cosas sucedieron en el video que les hubiese gustado que pasaran también en la escuela?</p> <p>Se les entrega a los niños cartulinas para que planeen la actividad que creen que hizo falta en la escuela. ¿Cómo organizarían ustedes esta actividad?</p> <p>Cada grupo pasa al frente y socializa a sus compañeros el punto anterior.</p> <p>Entre todos determinan en qué actividades pensaron que fueran iguales o parecidas y qué otras actividades fueron diferentes.</p> <p>En los grupos realizan un dibujo sobre la actividad que más les gustó del día.</p> <p>La maestra recoge las inquietudes de los niños y planea las actividades que considere se pueden realizar al siguiente día.</p>	

	<p>De acuerdo a las actividades que los niños expresaron que les habría gustado tener, la maestra los invita a recordar cuáles de ellas mencionaron el día anterior y les propone abrir una caja de sorpresas con el trabajo para ese día.</p> <p>En la caja encontrarán unos globos inflados con un mensaje en su interior. Sacarán los globos, se organizan en círculo y comienzan a lanzar los globos sin dejarlos caer, cada vez que uno de los globos se caiga se debe reventar y leer el mensaje de su interior. Este mensaje trae la actividad propuesta por los niños y se realizarán en el orden en que vayan saliendo, de manera que todas las actividades se realicen durante el día.</p> <p>Se reunirán nuevamente en los grupos y conversarán sobre lo que sucedió durante el día.</p> <p>Salen al patio a realizar rondas infantiles “por el oriente sale el sol”, “arroz con leche”, “a la lata, al latero” y otras.</p> <p>Participan en el juego “Del lobo” y “pato, ganso”.</p> <p>La maestra les pide a los niños que observen todo lo que hay a su alrededor y lo describan.</p> <p>Solicita a los niños nuevos que respondan a la pregunta ¿Qué crees que hay más allá de...? (los baños, el parqueadero, el parque infantil, la reja...) Los demás niños deben escuchar atentamente a sus compañeros sin corregirlos o decirles lo que ellos conocen.</p> <p>Los niños antiguos iniciarán su participación respondiendo a la pregunta ¿Por qué creen que sus compañeros imaginan estas cosas?</p>
<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p>	<p>Se organizan en grupo y la maestra los invita a realizar un paseo por todo el colegio pidiéndoles a los niños antiguos que sean los guías turísticos de los niños nuevos. Estos niños que se ofrezcan de guías deben conocer muy bien el colegio, describirles con detalle todas las instalaciones y la función de cada una de ellas, además podrán contarles qué reglas de comportamiento deben tener para cada uno de estos sitios (biblioteca, baños, sala de informática, de video, parque, patio, cancha, área de bachillerato, oficinas, rectoría...)</p> <p>La maestra acompaña a los niños en su recorrido y los apoya cuando sea necesario, si falta por visitar algunas dependencias que los niños no conozcan o no recuerden, la maestra los invita a estos sitios, es importante recordar que en cada uno de estos lugares encontrarán las personas a cargo, por lo tanto deben preguntar sus nombres y pedirles amablemente que les cuente qué función cumplen en el Colegio.</p> <p>Regresan al salón y se organizan en grupo, conversarán sobre los sitios que más les gustó del colegio y por qué.</p> <p>De acuerdo a las inquietudes sobre la pregunta ¿Qué crees que vamos a hacer mañana?, la docente prepara una o dos de las actividades y las realiza con los niños, sin hacer referencia a que fueron las que ellos propusieron.</p> <p>Luego la maestra les recuerda la actividad del día anterior frente a la pregunta ¿qué crees que vamos a hacer mañana? Y les pedirá que en grupo analicen todo lo que hicieron durante el día, e identifiquen aquellas actividades que ellos pensaron que iban a suceder, y si pasaron o no.</p> <p>Responderán a la pregunta ¿Te gustan las clases de educación física? ¿Qué ejercicios, juegos o actividades son las que más les gusta hacer?</p> <p>La docente pide a los estudiantes que recuerden qué ejercicios, juegos o actividades mencionaron el día anterior.</p> <p>Salen al patio y en compañía del profesor de educación física se realizarán ejercicios de precalentamiento y calentamiento. Se cantarán algunas rondas y algunos juegos tradicionales como “la lleva”, “congelados”, “golosa” y otros.</p> <p>Se inicia una rutina de ejercicios en los que se trabaja equilibrio, coordinación y lateralidad. Luego se plantean ejercicios para saltar, marchar, caminar, trotar, correr, gatear, voltear, girar, dar botes, etc.</p> <p>Formarán grupos y se les entregarán juegos de mesa como lotería, rompecabezas, bingo, parqués, memoria, escalera.</p> <p>Discutirán en el grupo la pregunta ¿Cómo se sienten después del día de recreación?</p> <p>¿Qué juegos tengo en mi casa que comparta con mis padres o mis hermanos? ¿Con cuáles juguetes son los que más me divierte?</p> <p>La maestra solicita traer para el día siguiente un juguete.</p> <p>Se inicia con la oración. Los niños aprenden la canción “Yo tengo un amigo que me ama”.</p> <p>Se realiza el análisis de la canción por medio de preguntas dirigidas por la maestra como: ¿Cuál es el título de la canción?, ¿Quién es el amigo del que nos habla la canción?, ¿Por qué Jesús es nuestro amigo?, ¿Qué hacemos con los amigos?, ¿Cuáles son los amigos con los que más comparten?, ¿Por qué les gusta compartir con ellos?, ¿Qué pasaría si vemos un niño que se encuentra sólo y no tiene con quién jugar?, ¿Por qué es importante tener amigos?, ¿Te gustaría que algún niño no quisiera ser tu amigo y por qué?</p> <p>Salen al patio con sus juguetes, recordando la importancia de compartir con los demás y participar en los juegos.</p> <p>Se reúnen en grupos y comentan qué tipo de juguetes vieron que tenían sus compañeros, cuáles fueron los que más les gustó, pudieron jugar con esos juguetes y por qué, piensan que compartir es importante y por qué, cómo se sintieron en el patio con sus juguetes y sus compañeros.</p> <p>Los niños realizarán una tarjeta para sus compañeros dependiendo la necesidad que cada uno tenga, es decir, después de la reflexión si algún niño fue egoísta y no prestó su juguete a algún compañero hará una tarjeta pidiendo disculpas, si por el contrario le compartieron los juguetes hará una tarjeta de agradecimiento y así dependiendo la emoción que tuvo en el compartir del juego.</p> <p>En grupo responderán a la pregunta ¿Por qué creo que es importante que mis papitos vayan a la escuela cuando los citan? Se entregan las circulares para la reunión de padres de familia.</p>

	<p>Aplicación de la prueba de Diagnóstico para la Lectura y la Escritura “Pruebín”.</p> <p>La maestra le presenta a los niños a “Pruebín”, un amiguito que los irá a acompañar durante todo el año en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los motiva para la prueba generando confianza para que no halla temor a la equivocación, les explica que Pruebín quiere saber cuánto recuerdan o cuánto saben sobre las letras y los cuentos. Les explica de manera detallada la forma en que debe ser realizada la prueba y responde a las preguntas que generen los niños.</p> <p>Los invita a contestar sus pruebas sin mirar a sus compañeros y les pide que cuando necesiten ayuda pueden acudir a ella.</p> <p>Se hace la revisión, sistematización y caracterización de la prueba.</p>
PUESTA EN COMÚN	<p>Por medio del juego tingo tango los niños pasarán un peluche de mano en mano mientras la profesora repite tingo, cuando diga tango el niño que quede con el peluche sacará de una bolsa una ficha con una pregunta, la cual será leída por la profesora y contestada por el niño, después de escuchar su respuesta los demás niños podrán opinar al respecto de la misma pregunta. El juego continúa hasta terminar con las fichas de preguntas.</p> <p>¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gustó?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?</p>
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, tanto en lo académico como en lo social y personal, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. Llenarán el formato de evaluación propuesto al iniciar esta veintena.</p> <p>Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué.</p> <p>Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante.</p>

AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA N° 2	FECHA: Del 23 de Febrero al 20 de Marzo	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD
<p>Decodificación: Reconoce y lee las vocales. Identifica el sonido de las letras vistas (m, p, s, l, n, t) y los asocia con las vocales formando sílabas. Une varias sílabas formando palabras. Comprensión: Relaciona las palabras con sus respectivas imágenes.</p>	<p>Principio Funcional: Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Principio Lingüístico: Escribe palabras con correcta ortografía. Principio Relacional: Revisa su escrito al terminar.</p>	<p>Eje intrapersonal: Controla sus emociones básicas. Le agrada compartir con sus compañeros. Eje interpersonal: Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Solución de problemas: Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional.</p>
PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	Se explicará a los niños los logros propuestos para esta veintena, se reitera la forma de evaluación por medio del formato del semáforo y se hace la invitación para que estén muy activos durante la veintena para alcanzar los objetivos propuestos. Se escuchan las sugerencias que tengan los niños sobre la forma de evaluar esta veintena y se tienen en cuenta los comentarios y sugerencias que hicieron en la veintena 1.	
MOMENTOS	ACTIVIDADES	
MOTIVACIÓN	<p>LA FIESTA DE LAS LETRAS</p> <p>Se entrega a los niños una tarjeta de invitación para participar en una fiesta de letras. Durante una semana se está hablando sobre la actividad para que los niños logren una motivación alta frente a esta fiesta en la que ellos serán los protagonistas, pues cada uno de los niños deberá representar una letra del alfabeto, inventar con sus papitos un disfraz para representar la letra, traer de comer algo que comience con esa letra.</p> <p>Realización de la fiesta de las letras.</p> <p>Se decora el salón y se organiza una pasarela para el desfile de cada una de las letras, los niños pasan presentan su letra, dicen algunas palabras que comiencen con esta letra, le muestran a sus compañeros lo que trajeron para comer que comience por esta letra, los demás niños dirán algunas palabras que conozcan y que inicien con esa misma letra.</p> <p>Finalmente se realiza el compartir de lo que trajeron para comer, se coloca música y se arma una fiesta.</p> <p>Se pide a los niños que expresen sus emociones: qué sintieron al desfilar, cómo apoyaron a sus compañeros en su participación, por qué es importante escuchar al otro y ser solidario, quiénes sintieron temor o pena para participar, quiénes los animaron, etc. Se realiza una reflexión sobre la importancia de la amistad para afrontar los temores, dudas, retos, etc., y lo importantes que son los amigos en el diario convivir.</p>	

EJE INTEGRADOR	<p>La docente explicará a los niños la importancia de aprender a leer y a escribir mostrándoles que es un proceso fascinante, mágico, emocionante, pero sobre todo fácil y que lo más importante para aprender a leer y a escribir es ser felices, respetar el proceso de cada uno de sus compañeros, ayudarse mutuamente, compartir sus conocimientos, explicarle al que no sabe y los invita a participar durante todo el año en el Ambiente de Aprendizaje Soy feliz: La lectura y la escritura un arte hecho con amor”.</p> <p>Previamente se ha hablado con los padres de familia para que este día lleven La Cartilla de Nacho envuelta en papel de regalo. Luego la docente les dice a los niños que sus papitos les han enviado un regalo hermoso, espectacular que va a hacer que ellos aprendan muy fácil a leer y a escribir y les entrega la cartilla de Nacho. Les pide que la destapen, que la miren que la comparen con las de sus compañeros; durante un tiempo los niños comparten con sus compañeros la experiencia de la cartilla, si ya la conocían, si sus hermanos mayores la tenían, qué letras y palabras de allí conocen y saben, cómo les parece los dibujos que hay en la cartilla, por qué creen que unas letras están de un color diferente a las otras, etc.</p>	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Cada uno de los niños preparará una clase, en la cual deben enseñarle a sus compañeritos la letra que les correspondió en la fiesta de letras, pero con la ayuda de la cartilla de Nacho. Se entregan las fechas en que cada niño deberá hacer su clase iniciando por la letra con la que inicia la cartilla, es decir con la letra m. Durante esta veintena se trabajarán las letras m, p, s, l, n, t, dedicando tres días para el aprendizaje de cada letra.</p> <p>Diariamente los niños dedican los 15 primeros minutos del día a leer su cartilla, a hojearla, manipularla, explorarla, este trabajo se realizará de manera individual, otros días por parejas y en otras ocasiones en grupos. El trabajo individual deberá ser respetado con el silencio y la concentración requerida en la lectura; cuando se desarrolle el trabajo grupal, los niños podrán compartir con sus compañeros la lectura, mientras uno lee los demás escuchan y así sucesivamente hasta que todos hayan leído, si alguno de los niños desea leer una de las páginas que no se han trabajado lo puede hacer y enseñará a sus compañeros la letra de esa página.</p> <p>Aprenderán la canción de las letras “Vamos a aprender a leer la “ _____”, la cual cantarán cada vez que se inicie el aprendizaje de una nueva letra. Este canto será entonado de forma grupal y los niños irán mencionando palabras que empiecen por esa letra, las cuales serán escritas en el tablero, por algún niño si lo sabe o por la docente, para su posterior lectura.</p> <p>La enseñanza de cada letra tendrá una rutina igual, la cual es explicada en el anexo “Rutina de Aprendizaje para las letras”, esta rutina obedece a un proceso de creación de hábitos de estudio, lo que permite a los padres de familia reconocer la rutina, trabajarla con los niños aun cuando no asistan a clase para que no se atrasen en el proceso. En el anexo se explica la metodología para la enseñanza de las letras con su respectivo sustento teórico.</p> <p>En el cuaderno de español los niños deberán consignar los aprendizajes por medio de una rutina en la que se pretende obtener hábitos de trabajo individual mediante la cual se perfecciona letra, agilidad al escribir, atención frente al copiado, coordinación ojo – mano, manejo de espacio y adquisición del conocimiento.</p> <p>Se desarrollará un trabajo en grupo para armar rompecabezas, jugar lotería, resolver adivinanzas, encontrar palabras escondidas, etc. Este será el momento lúdico que hace parte de un trabajo colaborativo, participativo y de solidaridad.</p>	
PUESTA EN COMÚN	<p>Por medio de una mesa redonda los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y su maestra y finalmente harán propuestas sobre cómo les gustaría que fuera la próxima veintena.</p> <p>¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gusto?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?</p>	
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. Colorean el formato de evaluación de acuerdo a sus reflexiones.</p> <p>Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué.</p> <p>Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante.</p> <p>Realización de la Prueba Pruebín. Los niños deberán resolver el cuadernillo de acuerdo a las indicaciones de la maestra.</p>	
AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA Nº 3	FECHA: Del 6 de Abril al 30 de Abril	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD

<p>Decodificación: Identifica el sonido de las letras vistas en la segunda veintena y las letras trabajadas durante esta veintena (d, ere, r, ca, co, cu, ñ, v) y los asocia con las vocales formando sílabas. Une varias sílabas formando palabras. Une varias palabras formando oraciones.</p> <p>Comprensión: Relaciona las palabras con sus respectivas imágenes. Asocia imágenes con oraciones. Sigue instrucciones escritas sencillas.</p>	<p>Principio Funcional: Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa en forma escrita palabras y oraciones.</p> <p>Principio Lingüístico: Escribe palabras con correcta ortografía. Deja espacio entre las palabras.</p> <p>Principio Relacional: Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos.</p>	<p>Eje intrapersonal: Controla sus emociones básicas. Le agrada compartir con sus compañeros. Posee buena autoestima.</p> <p>Eje interpersonal: Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Solución de problemas: Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema.</p>
<p>PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN</p>	<p>El proceso de evaluación será llevado a cabo por medio de la rúbrica del semáforo, en la cual los niños consignan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>	
<p>MOMENTOS</p>	<p>ACTIVIDADES</p>	
<p>MOTIVACIÓN</p>	<p>LA CHOCOLECTURA UNA EXPERIENCIA GENIAL</p> <p>Se motiva a los niños a participar de una “chocolectura”, para lo cual se les hace entrega de una tarjeta de invitación, se envía una circular a los padres para que apoyen la actividad, colaborando con la hecha del chocolate, (entre todos deben traer los ingredientes y una mamita lo prepara), se trae pan y se alistan las cartillas para la chocolectura.</p> <p>Durante esta actividad los niños se sientan en grupo con su cartilla de Nacho, se hace lectura colectiva, primero la docente inicia leyendo el libro “El lugar más bonito del mundo” de Ann Cameron; pero no lo termina de leer, deja la historia hasta un momento de mucho interés para los niños, con el fin de despertar en ellos el deseo de continuar leyendo la historia durante la veintena.</p> <p>Se le pide que abran su cartilla de Nacho y que comiencen a leer, pero lee uno por vez y los demás deben estar muy atentos a la lectura realizada por los otros, estando atentos a corregirlos, a enseñarles a repasar lo que saben. Mientras tanto se irán tomando un pocillo de chocolate y comiendo pan, sin embargo, se les explica la importancia de tener hábitos sanos en el momento de tomar el alimento: oración, manos limpias, compartir sin arrebatar, no hablar con la boca llena, etc.</p> <p>Finalmente, escucharán un audio cuento y contestarán a las preguntas que formule la docente de manera grupal. Los cuentos trabajados reforzarán el manejo de las emociones y la importancia de preocuparse por los demás.</p>	
<p>EJE INTEGRADOR</p>	<p>Participarán en el juego “Buscando un tesoro”, previamente se esconderán tarjetas que contienen diferentes palabras que comienzan con las letras que ya han trabajado en la veintena 2, por medio de adivinanzas los niños deberán buscar hasta encontrar las palabras que corresponden a la adivinanza o a las indicaciones que da la profesora. Ejem: “Tan redonda como un queso, nadie puede darle un beso, brilla en la noche, se oculta en el día” LA LUNA; sin hablar los niños deben comenzar a buscar la tarjeta que crean que corresponde a esta adivinanza, la mostrarán a su maestra quien dirá si es o no y otorgará un punto al ganador. Así continúa la actividad con un total de 15 palabras. Finalmente estas tarjetas se colocarán en el tablero y los niños en forma oral dirán oraciones con cada una de ellas.</p>	
<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p>	<p>Lectura diaria 15 minutos, inicia la docente con la lectura del cuento “El lugar más bonito del mundo”, con el que se inició la veintena, dejando para cada día un nuevo segmento, se debe suspender en el momento en el que los niños estén más interesados de saber lo que sucede y se retoma al siguiente día. Luego los niños leerán su cartilla en voz baja.</p> <p>Pasan al frente a realizar las lecturas de sílabas, palabras y frases durante el aprendizaje de cada letra.</p> <p>Canción sobre las letras que van a aprender; para esta veintena se trabajarán las letras: d, ere, r, ca, co, cu, ñ, v. Realizarán cada día la rutina correspondiente en su cuaderno.</p> <p>Realizarán los dictados hechos por la docente.</p> <p>Los niños se prepararán para la Celebración del Día del Idioma. Desarrollarán un taller en el cual se recuerda la importancia de este día. Serán los encargados de liderar para todo el Colegio esta celebración, por lo tanto se dividirán en grupos y cada uno tendrá una tarea específica, así:</p> <p>Grupo N° 1. Responsables de la elaboración de las tarjetas para la invitación de los demás cursos al evento. Anexo</p> <p>Grupo N° 2. Se harán cargo de elaborar el programa para el evento. Recogerán por cada salón los puntos que van a presentar los niños y los organizarán en un programa. Anexo</p> <p>Grupo N° 3. Elaborarán las palabras de inauguración al evento del día del idioma. Anexo</p> <p>Grupo N° 4. Será el grupo de apoyo para la elaboración de la decoración para este día. Paralelamente deberán ensayar los bailes y las presentaciones que tienen a cargo.</p>	
<p>PUESTA EN COMÚN</p>	<p>Por medio de una lluvia de ideas los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y su maestra y finalmente harán propuestas sobre cómo les gustaría que fuera la próxima veintena.</p>	

	¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gustó?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE	Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. En su formato colorea la rúbrica de acuerdo a la valoración que consideren deben recibir por su aprendizaje. Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué. Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA N° 4	FECHA: Del 11 de Mayo al 9 de Junio	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD
Decodificación: Reconoce las letras trabajadas durante las tres veintenas. Identifica las letras b, g, y, f, h, j. Une varias sílabas formando palabras. Une varias palabras formando oraciones. Reconoce de manera rápida y automática una palabra. Lee con fluidez Comprensión: Se evidencia una estructura narrativa en la invención oral de un cuento. Da cuenta de los personajes y su papel dentro de una historia. Sigue instrucciones escritas.	Principio Funcional: Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa en forma escrita palabras y oraciones. Escribe pequeñas historias uniendo oraciones sencillas. Principio Lingüístico: Escribe palabras con correcta ortografía. Deja espacio entre las palabras. Maneja una estructura en la oración. Principio Relacional: Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.	Eje intrapersonal: Controla sus emociones básicas. Le agrada compartir con sus compañeros. Posee buena autoestima. Disfruta de diferentes experiencias. Tiene periodos largos de atención Eje interpersonal: Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Tienen interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Cuando comete una falla lo sabe. Solución de problemas: Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema. Negocia para alcanzar sus metas. Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado en otros.
PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	Se entrega a los niños el formato de evaluación para la veintena. Se recuerda la importancia de esta valoración. Se escucha a los niños frente a propuestas que tengan para evaluar la veintena y se recuerdan los aspectos que ellos mencionaron durante la puesta en común de la veintena 3.	
MOMENTOS	ACTIVIDADES	
MOTIVACIÓN	¡FIESTA, FIESTA, FIESTA! Los niños participarán en la celebración del día del maestro y del día de la madre. Elaborarán tarjetas para tal fin, iniciarán un protocolo para estas celebraciones, por grupos proponen el programa para estas celebraciones, elaborarán las palabras para estos días. Finalmente realizarán la fiesta del maestro y de la madre, siendo ellos los anfitriones y habiendo desarrollado la programación acordada. La maestra supervisa la actividad brindando a los niños el acompañamiento necesario para esta actividad.	
EJE INTEGRADOR	Se hará entrega a los niños de las loterías, utilizando sólo las fichas más no los tableros, la maestra ha escogido previamente las fichas cuyos nombres tengan las letras que ya los niños han trabajado en las veintenas anteriores. Se pide a los niños que en grupos mencionen el nombre de los dibujos que hay en las fichas, en cartulina escribirán el nombre de estos dibujos, pegarán los carteles por todo el salón; luego la maestra recoge las fichas, las coloca en una bolsa e irá sacando una a una y los niños deberán decir su nombre y buscarlo en las tarjetas que han elaborado, escribirán una oración con cada uno en su cuaderno.	
	Lectura diaria 15 minutos, inicia la docente con la lectura del cuento “El lugar más bonito del mundo”, se debe suspender en el momento en el que los niños estén más interesados de saber lo que sucede y se retoma al siguiente día. Luego los niños leerán su cartilla en voz baja.	

ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Paso al frente a realizar las lecturas de sílabas, palabras y frases durante el aprendizaje de cada letra: b, g, y, f, h, j</p> <p>Canción sobre las letras que van a aprender; para esta veintena se trabajarán las letras: Realizarán cada día la rutina correspondiente en su cuaderno.</p> <p>Realizarán los dictados hechos por la docente.</p> <p>Los niños inventarán pequeños cuentos, los cuales serán leídos en voz alta e irán identificando los errores que cometieron y los corregirán. De igual manera con otras historias inventadas, serán los compañeros las que lean y les dirán en qué partes cometieron errores y corregirán. Buscarán ir perfeccionando cada vez más sus escritos.</p>
PUESTA EN COMÚN	<p>Por medio de un Philips 6.6, los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y su maestra y finalmente harán propuestas sobre cómo les gustaría que fuera la próxima veintena.</p> <p>¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gusto?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?</p>
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. En su formato colorea la rúbrica de acuerdo a la valoración que consideren deben recibir por su aprendizaje.</p> <p>Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué.</p> <p>Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante.</p> <p>Aplicación del al prueba Pruebín. Los niños desarrollan su cuadernillo de acuerdo a las indicaciones de la docente.</p>

AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA Nº 5	FECHA: Del 13 de Julio al 11 de Agosto	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD
<p>Decodificación: Reconoce las letras z, ll, gue, gui, ce, ci, ch, que, qui, ge, gi. Asocia las letras a los fonemas que representa. Une varias sílabas formando palabras. Une varias palabras formando oraciones. Lee con fluidez Comprensión: Sigue instrucciones escritas. Relaciona el sonido de las letras con sus respectivas imágenes. Ordena una historia de acuerdo a la secuencia en que suceden los hechos. Responde preguntas hechas sobre un texto.</p>	<p>Principio Funcional: Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa en forma escrita palabras y oraciones. Escribe pequeñas historias uniendo oraciones sencillas. Principio Lingüístico: Escribe palabras con correcta ortografía. Deja espacio entre las palabras. Maneja una estructura en la oración. Principio Relacional: Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.</p>	<p>Eje intrapersonal: Controla sus emociones básicas. Le agrada compartir con sus compañeros. Posee buena autoestima. Disfruta de diferentes experiencias. Tiene periodos largos de atención. Confía en el mundo que lo rodea.</p> <p>Eje interpersonal: Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Tienen interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comprende que ante una situación podemos reaccionar de diferente manera. Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales. Cuando comete una falla lo sabe. Solución de problemas: Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema. Negocia para alcanzar sus metas. Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado en otros.</p>

PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	Los niños reciben el formato de evaluación, lo leen, comentan en pequeños grupos cómo les parecen los logros para esta veintena y luego socializan sus opiniones. Recuerdan los puntos trabajados en la puesta en común de la veintena 4 y observan si fueron tenidos en cuenta para esta veintena.
MOMENTOS	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN	<p>Salida pedagógica al Parque Cedro Golf.</p> <p>La maestra organiza una salida pedagógica – recreativa, en la cual el objetivo es realizar con los niños actividades por medio de estaciones, en las que desarrollen el sentido de solidaridad para con los demás. Se proponen 6 estaciones, en cada una de ellas el trabajo debe ser realizado en grupos de 4 niños, se realiza la actividad y al final se socializará la experiencia en cada estación, permitiendo hallar el sentido de cada uno de los juegos.</p> <p>ESTACIÓN 1: Me identifico: Los niños le colocarán un nombre a su grupo, se identificarán con un logo (dibujo), e inventarán una porra para su grupo. (Valores a trabajar: Creatividad, pertenencia, identidad, trabajo en equipo)</p> <p>ESTACIÓN 2: Astucia Naval: Por parejas, se vendan los ojos de un participante y el otro lo debe guiar a coger las pelotas del color que les corresponda y tocar a los participantes de los otros equipos para irlos sacando del juego. Gana la pareja cuyo jugador de los ojos vendados no haya sido alcanzado por los demás jugadores. (Valores a trabajar: trabajo en equipo, confianza, manejo de emociones)</p> <p>ESTACIÓN 3: Pelotas en la caneca: En un círculo delimitado con un lazo, se colocarán los participantes por fuera del círculo, cada grupo escoge un color de pelota. La actividad consiste en enchocar las pelotas que están fuera del círculo en la caneca que encuentra dentro de este, no pueden pasar el límite del círculo y deben realizar la actividad en 1 minuto. (Valores a trabajar: trabajo en equipo, negociación para alcanzar metas, solución de problemas)</p> <p>ESTACIÓN 4: Los cocodrilos: Los participantes se ubican alrededor de un cuadrado, en cada esquina hay una caneca a la cual le corresponde un color de pelotas, dentro del cuadrado se encuentran las pelotas de diferentes colores regadas por todas partes, a cada participante se le entregan dos rectángulos pequeños de cartón para que se desplacen por el cuadrado, pues no pueden tocar el suelo, deben colocar cada pelota en el color de caneca correspondiente. (Valores a trabajar: solidaridad, trabajo en equipo, negociación, confianza)</p> <p>ESTACIÓN 5: Salto del lazo: Todos los participantes deben saltar un lazo contando hasta 28, en el menor tiempo posible. (Valores a trabajar: solidaridad, trabajo en equipo, colaboración, Solución de problemas)</p> <p>ESTACIÓN 6: Las canaletas. A cada participante se le entrega una canaleta de aproximadamente 15 cm de largo, deberán transportar hasta una caneca pelotas y bolas de diferente tamaño sin cogerlas con la mano, sólo usando las canaletas. (Valores a trabajar: trabajo en equipo, confianza, seguimiento de instrucciones)</p>
EJE INTEGRADOR	En grupo los niños recordarán la salida pedagógica y elaborarán carteleras que representen dicha salida, escribirán los valores que se trabajaron, el nombre de las estaciones y lo que más disfrutaron de este día. Luego pasarán a exponerles a sus compañeros este trabajo.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Lectura diaria 15 minutos, inicia la docente con la lectura del cuento “Cuentos con princesas”, dejando para cada día un nuevo segmento, se debe suspender en el momento en el que los niños estén más interesados de saber lo que sucede y se retoma al siguiente día. Luego los niños leerán su cartilla en voz baja.</p> <p>Paso al frente a realizar las lecturas de sílabas, palabras y frases durante el aprendizaje de cada letra.</p> <p>Canción sobre las letras que van a aprender; para esta veintena se trabajarán las letras: z, ll, gue, gui, ce, ci, ch, que, qui, ge, gi.</p> <p>Realizarán cada día la rutina correspondiente en su cuaderno.</p> <p>Realizarán los dictados hechos por la docente.</p> <p>Durante esta veintena los niños realizarán secuencias de tiempo para las diferentes historias, tendrán en cuenta en la invención de sus cuentos un inicio, un nudo y un desenlace. Analizarán cuentos pintados y hallarán la secuencia en que sucedieron los hechos; reconstruirán historias a partir de algunos fragmentos dados por su maestra. Narrarán situaciones que suceden a diario en su casa intentando hallar patrones que corresponda a estas historias.</p>
PUESTA EN COMÚN	<p>Por medio del juego tingo, tango, los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y su maestra y finalmente harán propuestas sobre cómo les gustaría que fuera la próxima veintena.</p> <p>¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gustó?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?</p>
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. En su formato colorean la rúbrica de acuerdo a la valoración que consideran deben recibir por su aprendizaje.</p> <p>Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué.</p> <p>Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante.</p>

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA Nº 6	FECHA: Del 20 de Agosto al 16 de Septiembre	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD
<p>Decodificación: Reconoce las letras trabajadas durante las cinco veintenas y las lee adecuadamente.</p> <p>Realiza la adecuación de las letras a la lectura de sus inversos (as, am, al, etc.) Una varias sílabas formando palabras. Una varias palabras formando oraciones.</p> <p>Lee con fluidez</p> <p>Comprensión: Relaciona oraciones con sus respectivas imágenes. Construye historias a partir de algunos personajes, hechos, lugares y tiempos. Sigue instrucciones escritas. Responde en su totalidad las preguntas hechas sobre un texto.</p>	<p>Principio Funcional: Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa en forma escrita una intención comunicativa. Escribe historias.</p> <p>Principio Lingüístico: Se observa fluidez en la escritura. Escribe palabras con correcta ortografía. Deja espacio entre las palabras. Maneja una estructura en la invención de historias.</p> <p>Principio Relacional: Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.</p>	<p>Eje intrapersonal: Controla sus emociones básicas. Le agrada compartir con sus compañeros. Posee buena autoestima. Disfruta de diferentes experiencias. Tiene periodos largos de atención. Confía en el mundo que lo rodea.</p> <p>Eje interpersonal: Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Tienen interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comprende que ante una situación podemos reaccionar de manera diferente.</p> <p>Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales. Cuando comete una falla lo sabe.</p> <p>Solución de problemas: Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema. Negocia para alcanzar sus metas. Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado en otros. Conversa y busca soluciones con los adultos.</p>
PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	Los niños reciben los formatos de evaluación, pero no tendrán los logros para esta veintena, ellos mismos con ayuda de la maestra deberán redactar sus propios objetivos o metas, teniendo en cuenta las sugerencias hechas a la veintena anterior.	
MOMENTOS	ACTIVIDADES	
MOTIVACIÓN	<p>CEREMONIA “YA SÉ LEER” Se realizará con los niños una ceremonia en la cual ellos recibirán una graduación en lectura, esta será llevada a cabo en el teatro del Colegio, con invitados especiales como: Rector, Coordinadora, Orientador, Padres de familia, y la Docente que los tuvo en el grado Preescolar. Recibirán un Diploma (Anexo) y la programación a llevarse a cabo es: Recibimiento y ubicación en los asientos. Himnos Palabras de la Docente. Oración por las familias. Palabras de los niños a: Dios, a sus padres, a su Colegio, a su profesora de Preescolar, a todos los invitados. (Estas palabras serán elaboradas por los niños en grupos durante las clases, con autocorrecciones y finalmente serán aprobadas por la maestra. Cada grupo de niños que se encargó de redactarlas deberán pasar a la tarima y escogerán a uno del grupo para que las lea). Presentación en video de los avances de los niños en su proceso lector desde que iniciaron hasta el momento. Entrega de Diplomas. Entrega simbólica de su Cartilla de Nacho a su docente de preescolar (Los niños entregarán la cartilla de Nacho a la profesora de preescolar en señal de que ya cumplieron con el aprendizaje de las letras). Regalo especial. El Rector, Coordinadora, Orientador y Maestra de Primero entregarán a los niños un regalo (una cartilla Cuento “Súper Catarina”, el cual será de ahora en adelante su libro con el que realizarán la lectura diaria de los 15 minutos. Finalización de la actividad con la canción “Ya aprendí a leer”, en la que se podrán ir observando fotos de las actividades realizadas por los niños hasta el momento.</p>	
EJE INTEGRADOR	Los niños trabajarán sobre el abecedario, recordarán las letras vistas, iniciarán la lectura de su nuevo libro “Súper Catarina”, hablarán con sus compañeros sobre los sentimientos y emociones que les generó la actividad de la Ceremonia “Ya sé leer”, de qué dijeron sus padres y familiares en la casa,	

<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p>	<p>Lectura diaria 15 minutos, inicia la docente con la lectura del cuento “Súper Catarina”, con el que se inició la veintena, dejando para cada día un nuevo segmento, se debe suspender en el momento en el que los niños estén más interesados de saber lo que sucede y se retoma al siguiente día. Luego los niños leerán su libro en voz baja. Paso al frente a realizar las lecturas. Para esta veintena se trabajarán los inversos, se realizarán diferentes ejercicios, los niños empezarán a trabajar en diferentes tipos de textos como revistas, periódicos, libros que tengan en su casa. Realizarán cada día la rutina de inversos correspondiente en su cuaderno. Realizarán los dictados hechos por la docente. Chocolectura</p>
<p>PUESTA EN COMÚN</p>	<p>Por medio del juego “La verdad o se atreve”, los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y su maestra y finalmente harán propuestas sobre cómo les gustaría que fuera la próxima veintena. ¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gustó?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?</p>
<p>EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE</p>	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. En su formato colorean la rúbrica de acuerdo a la valoración que consideren deben recibir por su aprendizaje. Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué. Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante. Aplicación de la prueba Pruebín. Los niños desarrollarán su cuadernillo de acuerdo a las indicaciones de la maestra.</p>

<p align="center">AMBIENTE DE APRENDIZAJE “SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”</p>		
<p>VEINTENA N° 7</p>	<p>FECHA: Del 24 de Septiembre al 23 de Octubre</p>	<p>CURSO: Primero</p>
<p align="center">PROPÓSITOS DE FORMACIÓN</p>		
<p>LECTURA:</p>	<p>ESCRITURA:</p>	<p>SOCIOAFECTIVIDAD:</p>
<p>Decodificación: Identifica las letras del abecedario y las asocia formando palabras. Reconoce los inversos y los usa de manera correcta. Lee de manera adecuada las combinaciones con r y l. Lee con fluidez Comprensión: Relaciona las palabras con sus respectivas imágenes. Asocia imágenes con oraciones. Sigue instrucciones escritas sencillas. Ordena una historia contada con imágenes de acuerdo a como sucedieron los hechos.</p>	<p>Principio Funcional: Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja. Expresa en forma escrita una intención comunicativa. Principio Lingüístico: Escribe palabras con correcta ortografía. Deja espacio entre las palabras. Maneja una estructura en las historias. Se observa fluidez en la escritura. Principio Relacional: Revisa su escrito al terminar. Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.</p>	<p>Eje intrapersonal: Controla sus emociones básicas. Le agrada compartir con sus compañeros. Posee buena autoestima. Disfruta de diferentes experiencias. Tiene periodos largos de atención. Confía en el mundo que lo rodea. Eje interpersonal: Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal. Hace amigos fácilmente. Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. Tienen interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comprende que ante una situación podemos reaccionar de manera diferente. Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales. Cuando comete una falla lo sabe. Solución de problemas:</p>

		<p>Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional.</p> <p>Argumenta la solución de una situación problema.</p> <p>Negocia para alcanzar sus metas.</p> <p>Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado en otros.</p> <p>Conversa y busca soluciones con los adultos.</p> <p>Escoge entre varios objetos el que más le conviene según su necesidad.</p>
PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	Los niños reciben los formatos de evaluación, pero no tendrán los logros para esta veintena, ellos mismos con ayuda de la maestra deberán redactar sus propios objetivos o metas, teniendo en cuenta las sugerencias hechas a la veintena anterior.	
MOMENTOS	ACTIVIDADES	
MOTIVACIÓN	<p>CLUB DE LECTURA Y ESCRITURA</p> <p>Por grupos los niños empezarán un Club de Lectura y Escritura que irán rotando cada semana. Durante los primeros 45 minutos de cada día, los niños proponen actividades que tengan que ver con lectura y escritura que los gustaría desarrollar en este tiempo, por ejemplo: inventar historias de terror, aventura, acción, etc., elaborar carteleras, dibujos, cuadros, leer cuentos de diferente clase: terror, comedia, novela, etc. Cada grupo propone qué desea hacer durante la semana, presenta su planeación a la maestra, la cual deberán aprobarla, enviarla a los padres y colaborar para que los niños puedan realizar las actividades de la mejor manera.</p>	
EJE INTEGRADOR	Los niños realizarán una carrera de observación en grupos. La docente les entrega las pistas que deberán ir encontrando a medida que avanzan en la carrera, hace énfasis en la importancia de seguir correctamente las instrucciones de las pistas para poder alcanzar todos los desafíos. Gana el equipo que en el menor tiempo logre recoger todas las pistas y desarrollarlas en la secuencia indicada y trabajando en equipo. (Anexo pistas carrera de observación).	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Trabajo en el Club de Lectura.</p> <p>Paso al frente a realizar las lecturas.</p> <p>Para esta veintena se trabajarán las combinaciones con r y l.</p> <p>Realizarán cada día la rutina correspondiente en su cuaderno.</p> <p>Realizarán los dictados hechos por la docente.</p> <p>Chocolectura.</p>	
PUESTA EN COMÚN	<p>Por medio del juego “de la Habana viene un barco”, los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y su maestra y finalmente harán propuestas sobre cómo les gustaría que fuera la próxima veintena.</p> <p>¿Cómo les pareció la veintena?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gusto?, ¿Cómo fue la actitud de la profesora?, ¿Cómo fue el comportamiento de sus compañeros?, ¿Cómo se comportó durante la veintena?, ¿Qué otras actividades les gustaría que tuvieran las veintenas?</p>	
EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante esta veintena, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. En su formato colorean la rúbrica de acuerdo a la valoración que consideren deben recibir por su aprendizaje. Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué.</p> <p>Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante.</p>	

AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
“SOY FELIZ: LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN ARTE HECHO CON AMOR”		
VEINTENA N° 8	FECHA: Del 3 al 27 de Noviembre	CURSO: Primero
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		
LECTURA	ESCRITURA	SOCIOAFECTIVIDAD
<p>Decodificación:</p> <p>Reconoce y lee las vocales.</p> <p>Identifica las letras.</p> <p>Asocia las letras a los fonemas que representan.</p> <p>Reconoce de manera rápida y automática una palabra.</p> <p>Lee con fluidez.</p> <p>Comprensión:</p> <p>Sigue instrucciones escritas.</p>	<p>Principio Funcional:</p> <p>Reconoce y escribe su nombre para marcar la hoja.</p> <p>Expresa de forma escrita una intención comunicativa.</p> <p>Principio Lingüístico:</p> <p>Se observa fluidez en la escritura.</p> <p>Escribe con correcta ortografía.</p> <p>Deja espacio entre palabras.</p> <p>Principio Relacional</p> <p>Revisa su escrito al terminar.</p>	<p>Eje intrapersonal:</p> <p>Controla sus emociones básicas.</p> <p>Le agrada compartir con todos sus compañeros.</p> <p>Posee buena autotestima.</p> <p>Disfruta de diferentes experiencias.</p> <p>Tiene periodos largos de atención.</p> <p>Confía en el mundo que lo rodea.</p> <p>Eje interpersonal:</p> <p>Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo.</p> <p>Reconoce y comparte la emoción de otro, gracias a su experiencia personal.</p>

<p>Relaciona el sonido de las letras con sus respectivas imágenes. Ordena una historia contada con imágenes de acuerdo a como sucedieron los hechos. Se evidencia una estructura narrativa en la invención oral de un cuento. Da cuenta de los personajes y su papel dentro de una historia. Responde en su totalidad las preguntas hechas sobre un texto.</p>	<p>Autocorrige los errores cometidos. Mantiene una estructura y secuencia narrativa en sus historias.</p>	<p>Hace amigos fácilmente. Tiene interés en sus propios objetivos y en los de terceros. Reconoce sus errores y asume las consecuencias. Comprende que ante una situación podemos reaccionar de manera diferente. Comunicación Asertiva Logra sostener una conversación a partir de oraciones complejas. Es quien lidera los juegos. Es capaz de intercambiar materiales y juguetes. Comprende instrucciones. Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales. Cuando comete una falla lo sabe. Solución de problemas: Busca solucionar por sí mismo un problema o un estado emocional. Argumenta la solución de una situación problema. Negocia para alcanzar sus metas. Sugiere estrategias desde lo que conoce o ha observado de otros. Conversa y busca soluciones con los adultos. Escoge entre varios objetos el que más le conviene según la necesidad.</p>
<p>PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN</p>	<p>Los niños reciben los formatos de evaluación, pero no tendrán los logros para esta veintena, ellos mismos con ayuda de la maestra deberán redactar sus propios objetivos o metas, teniendo en cuenta las sugerencias hechas a la veintena anterior.</p>	
<p>MOMENTOS</p>	<p>ACTIVIDADES</p>	
<p>MOTIVACIÓN</p>	<p>CONCURSÉMOS: NUESTRO PROYECTO, UN ESTILO DE VIDA Con la Convocatoria del Premio a la Innovación Educativa 2015 de la Secretaría de Educación, la docente motivará a los niños para la participación en este Concurso. Dialoga con los niños acerca del proyecto Soy Feliz: La lectura y la escritura un arte hecho con amor, y les propone inscribirlo en la convocatoria. Los niños expresarán si consideran que vale la pena, si el proyecto tuvo o no impacto en ellos, cómo les ha parecido aprender a leer y a escribir, si realmente han sido felices en este proyecto, etc. Durante esta veintena recordarán los momentos que más les llamó la atención y elaborarán un Calendario 2016 con el cronograma del Proyecto para el año 2016.</p>	
<p>EJE INTEGRADOR</p>	<p>En grupos los niños resolverán las preguntas: ¿para mí qué es leer?, ¿para mí qué es escribir?, ¿Soy feliz cuando...? Y en media carta escribirán sus respuestas, éstas irán consignadas en el calendario, junto con las fotos de los niños y algunas frases significativas del proyecto.</p>	
<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p>	<p>Participación en los Clubes de lectura y escritura. Paso al frente a realizar las lecturas. Refuerzo de lectura y escritura. Ejercicios para fluidez en ambos procesos con cronómetro y retos de palabras tiempo. Realizarán cada día la rutina correspondiente en su cuaderno. Realizarán los dictados hechos por la docente. Clausura de las Chocolecturas.</p>	
<p>PUESTA EN COMÚN</p>	<p>Por medio de un diálogo abierto, los niños expresarán sus sentimientos frente al trabajo desarrollado, opinarán frente al trabajo hecho por sus compañeros y realizarán un balance de todo el proceso vivido durante el año. Expresaran cuál ha sido su crecimiento a nivel de conocimientos, convivencia y a nivel personal. Expondrán qué expectativas tienen para el siguiente año y cómo ven su proyecto para el año 2016.</p>	
<p>EVALUACIÓN Y PROYECCION DEL APRENDIZAJE</p>	<p>Se invita a los niños a reflexionar sobre lo que aprendieron durante el año, para esto se les pide que saquen sus cuadernos de español, su cartilla de Nacho y los revisen con el fin de mirar qué notas sacaron durante estos veinte días, analicen cómo les fue y hagan un breve repaso de lo que aprendieron. En su formato colorean la rúbrica de acuerdo a la valoración que consideren deben recibir por su aprendizaje. Luego con su compañero de puesto dialogan sobre la decisión que tomaron y por qué piensan que debe ser así, su compañero le dirá qué opina y le pedirá que le demuestre que realmente aprendió, cuando esto suceda, su compañero le marcará en la rúbrica cuál nota cree él que merece y por qué. Finalmente, cada uno de los niños compartirá con todo el grupo y con la maestra estos dos resultados, la docente por medio de una charla guiará a los niños para que entre todos lleguen a una conclusión y evalúen a sus compañeros. Ella de igual manera dará una nota a cada estudiante. Aplicación prueba final Pruebín. Los niños desarrollarán su cuadernillo de acuerdo a las indicaciones de la maestra.</p>	

