



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ACTIVIDADES E INTERVENCIONES DOCENTES
PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL BAJO UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Sofía Georgina Dueñas Torres

Dirigido por:

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Directora

Mtra. Susana Cano Muñoz
Co-directora

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Presidente


Firma

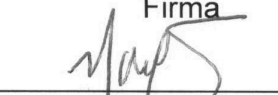
Mtra. Susana Cano Muñoz
Secretario


Firma

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Vocal


Firma

Dra. Norma Fernández Ortega
Suplente


Firma

Mtra. Alejandra García Aldeco
Suplente


Firma


Lic. Manuel Fernando Gamboa
Márquez
Director de la Facultad


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Noviembre 2017
México

RESUMEN

A la fecha se cuenta con numerosa bibliografía teórica del enfoque constructivista para alfabetizar: qué es la lengua escrita como objeto de conocimiento, cuáles son los procesos cognitivos por el que pasa una persona para la construcción del sistema de escritura, cuál es el papel del alumno, cuál es el papel de maestro, etc. Sin embargo, existen pocos reportes que nos puedan explicar y ejemplificar cómo llevarlo a cabo en el aula de manera exitosa y eficiente.

La presente investigación tiene como objetivo analizar y describir las actividades e intervenciones de una docente que clasifica su práctica docente como constructivista, en el proceso de alfabetización inicial. La investigación se llevó a cabo en un grupo multigrado, integrado por alumnos de primero y segundo de preescolar de una escuela en Querétaro, México. El análisis constó de tres fases: en la primera se elaboraron una serie de criterios derivados de distintos trabajos de didácticas específicas con un enfoque constructivista. En la segunda, se observó a la docente durante cuarenta y cuatro días a lo largo del ciclo escolar (2015-2016) para analizar y describir las actividades e intervenciones enfocadas en el proceso de alfabetización inicial. En la tercera se eligieron ejemplos de actividades e intervenciones docentes congruentes al enfoque constructivista en el proceso de la alfabetización inicial. El análisis permitió concluir que la práctica de la maestra era, en efecto, constructivista.

(Palabras clave: alfabetización inicial, constructivismo, lengua escrita, intervención docente)

SUMMARY

Literature concerning information related to Piagetian constructivist practices related to beginning literacy is quite extensive in Spanish, specially about the cognitive processes involved in literacy, the role of teachers and students, etc. However, there are not enough publications related to implement activities in the classroom or how to implement this approach. This investigation aims to observe, describe and analyze the activities and interventions of a self-proclaimed constructivist teacher who attends 3 and 4-year-old children in a preschool classroom in Querétaro, Mexico. In a first phase, criteria for constructivist—based activities and interventions were constructed, using available literature on the subject. Secondly, the teacher was observed during 44 days in the school year 2015 – 2016 and her activities and interventions were described and analyzed. Finally, examples of activities and interventions were chosen for their presentation in this thesis.

(Key words: beginning literacy, constructivist, written language, teaching interventions).

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, Sofía Vernon, por sus comentarios críticos, por compartirme su experiencia y por la firmeza de su apoyo. Por la libertad que me dio y por permitirme aprender a través de mis errores.

A mi codirectora de tesis, Susana Cano, por sus aportes puntuales y prácticos que sin duda enriquecieron esta investigación.

A la maestra que me permitió observar y analizar su práctica docente, quién siempre fue accesible, amable y muy compartida. Sin ella, hubiera sido imposible realizar esta tesis.

A mis lectoras, Dra. Mónica Alvarado Castellano, Dra. Norma Fernández Ortega y la Mtra. Alejandra García Aldeco por los comentarios tan valiosos que ayudaron a hacer de este trabajo lo que es.

A mi mamá Evis, por ser mi primera maestra de la vida y por enseñarme a ver que la educación requiere prácticas más humanas y cercanas a las necesidades de los niños.

A mi papá Jaime, por su amor, consejos y apoyo incondicional.

A mi hermana Pao, quien siempre ha sido mi fuente de inspiración.

A mis hermanos, Montse, Oli y Jaime, porque sé que siempre puedo contar con ellos.

Y principalmente a Mauricio Orvañanos, quien estuvo presente en todo el proceso de mi maestría y tesis. Su apoyo constante, paciencia y escucha fueron esenciales para poder disfrutar y terminar exitosamente esta tesis.

Hago extensivo mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado una beca para realizar mis estudios de Maestría

Contenidos

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | ii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO | 4 |
| 1.1 Alfabetización Inicial | 5 |
| 1.2 Principales Enfoques para la Alfabetización | 7 |
| 1.2.1 Enseñanza directa. | 7 |
| 1.2.2 El lenguaje integral. | 9 |
| 1.3 Constructivismo | 10 |
| 1.3.1 ¿Cómo se concibe al sujeto desde la perspectiva constructivista..... | 11 |
| 1.3.2 Principios para la adquisición del conocimiento. | 12 |
| 1.3.3 La lengua escrita como objeto de conocimiento..... | 13 |
| 1.3.4 ¿Qué enseñamos al leer y escribir? | 14 |
| 1.3.4.1 Sistema de escritura. | 14 |
| 1.3.4.1.a Adquisición del sistema de escritura. | 15 |
| 1.3.4.1.b Aprendizaje de la lectura. | 21 |
| 1.3.4.2 Lenguaje que se escribe. | 23 |
| 1.3.4.3 Los quehaceres del lector y del escritor. | 26 |
| 1.3.5 Situaciones didácticas e intervenciones para la lengua escrita..... | 30 |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA | 35 |
| 2.1 Preguntas de Investigación | 35 |
| 2.2 Objetivos de Investigación | 35 |
| 2.3 Participante | 36 |
| 2.4 Contexto de Observación | 36 |
| 2.5 Herramientas para la Recopilación de Datos | 36 |
| 2.5.1 Observaciones de aula | 36 |
| 2.5.2 Entrevista a participante..... | 39 |
| 2.6 Herramientas para la Organización de Datos..... | 40 |
| CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS | 41 |

| | |
|---|------------|
| 3.1 Primera Fase de resultados: Análisis de la Entrevista..... | 42 |
| 3.2 Segunda Fase de resultados: Panorama General de las Actividades Panorama General de las Actividades | 44 |
| 3.2.1 Análisis de actividades según su organización. | 47 |
| 3.2.2 Análisis de actividades según su periodicidad. | 54 |
| 3.2.3 Análisis de actividades según su objetivo. | 60 |
| 3.3 Tercera Fase de Resultados: Análisis de las Intervenciones Docentes Realizadas Durante el Proceso de Alfabetización Inicial..... | 93 |
| 3.3.1 Selección de la muestra. | 93 |
| 3.3.2 Criterios de análisis. | 95 |
| 3.3.3. Descripción de resultados. | 98 |
| <i>3.3.3.1 La intervención es apropiada al nivel de conceptualización y la información que posee el niño. Por ello los errores son la base del trabajo y no se sancionan.....</i> | 99 |
| <i>3.3.3.1.a Alarga el sonido de una palabra.</i> | 100 |
| <i>3.3.3.1.b Lee lo que está escrito.....</i> | 103 |
| <i>3.3.3.1.c Ubica el lugar de letras dentro de una palabra.....</i> | 113 |
| <i>3.3.3.1.d Vincula información nueva con previa.</i> | 121 |
| <i>3.3.3.1.e Pide justificación “¿cómo sabes?”</i> | 127 |
| <i>3.3.3.2 Adapta las actividades e intervenciones para que representen un reto cognitivo logvable desde las diferentes conceptualizaciones que el niños va construyendo, por lo que baja o sube la demanda para que se acerque a lo que cada niño puede lograr.....</i> | 128 |
| <i>3.3.3.3 Acepta y promueve la cooperación, para que los niños logren explicar, justificar o completar una escritura o interpretación del texto</i> | 132 |
| <i>3.3.3.4. Reconoce el esfuerzo que le implicó al alumno y el logro que obtuvo al celebrar en corto sin exageraciones.</i> | 135 |
| <i>3.3.3.5 Siempre trabaja con unidades de significado. Es decir, con palabras, oraciones, textos, etc. en función de que “dice algo”.....</i> | 136 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.3.6 Promueve el trabajo con una variedad de textos con significado y preferentemente en contexto. | 136 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES | 138 |
| 4.1 Conclusiones de la Entrevista..... | 138 |
| 4.2 Conclusiones sobre los Contenidos de Enseñanza en la LE y su Periodicidad | 139 |
| 4.3 Conclusiones sobre la Organización de las Actividades..... | 142 |
| 4.4 Conclusiones sobre las situaciones didácticas..... | 143 |
| 4.5 Conclusiones sobre las Intervenciones Docentes..... | 144 |
| CAPÍTULO 5: REFERENCIAS | 155 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 <i>Frecuencia de días observados</i> | 37 |
| Tabla 2 <i>Análisis de las actividades según su organización</i> | 48 |
| Tabla 3 <i>Actividades individuales relacionadas con proyectos</i> | 49 |
| Tabla 4 <i>Proyectos bimestrales</i> | 57 |
| Tabla 5 <i>Proyectos paralelos</i> | 58 |
| Tabla 6 <i>Actividades con periodo periférico</i> | 59 |
| Tabla 7 <i>Actividades de periodo rutinario</i> | 60 |
| Tabla 8 <i>Objetivo: familiaridad con tipos textuales</i> | 62 |
| Tabla 9 <i>Actividades de escritura</i> | 65 |
| Tabla 10 <i>Actividades de lectura</i> | 83 |
| Tabla 11 <i>Observaciones seleccionadas para la actividad “letreros de palabras”</i> | 94 |
| Tabla 12 <i>Observaciones seleccionadas para la actividad “lista de asistencia”</i> | 95 |
| Tabla 13 <i>Subcategorías del primer criterio</i> | 99 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1: Escritura icónica y no icónica (Kaufman, Castedo Teruggi y Molinari, 1989, p. 18)</i> | 16 |
| <i>Figura 2: Escritura Presilábica</i> | 17 |
| <i>Figura 3: Escritura silábica sin valor sonoro convencional</i> | 18 |
| <i>Figura 4: Escritura silábica con valor sonoro convencional</i> | 19 |
| <i>Figura 5: Escritura silábica-alfabético</i> | 20 |
| <i>Figura 6: Escritura alfabético inicial (Kaufman, Castedo Teruggi y Molinari, 1989, p. 24)</i> | 21 |
| <i>Figura 7: Interpretación de la lectura (Molinari, 2003)</i> | 22 |
| <i>Figura 8: Lengua escrita como objeto de conocimiento (Kaufman y Lerner, 2015)</i> | 29 |

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 9: Ahorcado</i> | 66 |
| <i>Figura 10: Completar final</i> | 70 |
| <i>Figura 11: Completar inicial</i> | 70 |
| <i>Figura 12: Lista de palabras</i> | 81 |
| <i>Figura 13: Letreros de palabras</i> | 86 |
| <i>Figura 14: Colorear leyendo</i> | 90 |
| <i>Figura 15: Abecedario</i> | 121 |

INTRODUCCIÓN

El enfoque constructivista es un enfoque cercano a las necesidades reales de los niños que busca, entre muchas otras cuestiones, formar usuarios competentes y activos de la lengua escrita (en adelante LE). Sin embargo, es un enfoque poco entendido y por consiguiente poco puesto en práctica. Dicho enfoque considera al alumno como un sujeto intelectualmente activo, es decir, “es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc.” (Ferreiro, 2005, p. 32) y el docente es considerado un facilitador que promueve la construcción de saberes.

El docente que quiere intervenir desde este enfoque “requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven” (Plan de Estudios, 2011, p. 27). Es decir, a partir de estos saberes, los docentes deberían ser capaces de diseñar y aplicar de manera congruente los principios del enfoque constructivista a través de la elaboración de secuencias didácticas, actividades e intervenciones. La pregunta es, entonces, ¿cómo se pasa de la teoría a la aplicación de una manera coherente y eficaz?

Existe mucha información teórica sobre el enfoque constructivista. Sin embargo, “el elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para que potencie el desarrollo de sus alumnos” (Ruiz, 2012, p. 57). Al ser una perspectiva muy distinta a la que la mayoría de las personas experimentó en la escuela, al no existir una capacitación eficiente y continua sobre el enfoque, al no ser un método con instrucciones para su aplicación, provoca que los maestros puedan presentar muchas dudas.

Se espera que esta tesis pueda abonar a ejemplificar actividades e intervenciones en el proceso de alfabetización inicial a partir de la observación y el seguimiento de una docente de preescolar que clasifica su propia práctica docente como constructivista. Para poder afirmar si fueron congruentes al enfoque constructivista en esta tesis se hizo un análisis, en trabajo anteriores (Kaufman,

Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989; Kaufman, 1990; Castedo, 2000; Molinari, 2000; Vernon & Alvarado, 2001; Castedo, 2003; Molinari, 2003; Alvarado & Vernon, 2004, Broitman y Kuperman, 2004; Kaufman & Lerner, 2015) sobre las raíces del constructivismo y el proceso de adquisición de la lengua escrita. A partir de ahí, se establecieron criterios para clasificar prácticas alfabetizadoras como constructivistas.

La intención es dar ejemplos concretos que ayuden a mostrar prácticas congruentes con el enfoque constructivista en la alfabetización inicial para responder algunas de las preguntas más frecuentes que realizan los docentes al tratar de asumir este enfoque en el aula. Algunos ejemplos de las preguntas que se realizan son:

- La teoría dice que hay que diseñar actividades desafiantes que inviten a la reflexión ¿Qué quiere decir eso? ¿Cómo escojo y diseño una actividad?
- ¿Qué quiere decir la teoría con que los errores son la base del trabajo?
- ¿Qué información debo dar como maestra y cuál debo pedir a los alumnos?
- ¿En qué me baso para saber hasta dónde exigirle al niño?
- ¿Debo tener actividades diferenciadas? ¿Con base en qué las diferencio?
- ¿Existe algo similar a lo que estoy intentando realizar que me sirva como modelo?
- ¿Cómo promuevo la comunicación entre pares y que ésta beneficie cognitivamente a los participantes?
- ¿A qué se refiere la teoría sobre trabajar con unidades de significado?

La tesis está organizada en cuatro capítulos. El capítulo uno se dedica al marco teórico donde se explica qué se entiende por alfabetización inicial y cuáles son los tres enfoques más utilizados en México para la alfabetización inicial. Posteriormente, se describen los supuestos epistemológicos del enfoque constructivista: cómo concibe al sujeto, cuáles son los principios para la adquisición del conocimiento, y por qué la lengua escrita se concibe como objeto de conocimiento. En este capítulo también se

describen las características de las situaciones didácticas basadas en el constructivismo.

En el capítulo dos se expone la metodología. El diseño de la investigación es aplicada con enfoque cualitativo y su alcance es descriptivo. En este capítulo se exponen las preguntas y objetivos de investigación, se describe quién es el participante, su contexto y cuáles fueron las herramientas y estrategias para la obtención de datos.

En el capítulo tres se exponen los análisis y los resultados de la investigación. La primera parte contiene el reporte de las actividades, mientras que la segunda parte presenta los resultados de las intervenciones docentes en el proceso de la alfabetización inicial de los niños.

En el capítulo cuatro se busca obtener un diálogo entre las preguntas de investigación, los objetivos, los resultados obtenidos y el marco teórico. Se exponen algunas reflexiones finales a las que llegamos.

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO

La lengua escrita puede ser conceptualizada desde dos perspectivas muy distintas: como un código de transcripción o como una representación del lenguaje. Ferreiro (2011) menciona que cuando se concibe como un código, se ve al lenguaje escrito como una transcripción del lenguaje donde todas las relaciones y elementos ya están predeterminados, como sucede en el código Morse. Visto desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir requiere habilidades decodificadoras de marcas gráficas donde ocurre una correlación exacta entre letras y sonidos. Es decir, desde un principio los niños pueden identificar los fonemas del habla, de manera que alfabetizarse implica sólo asociar cada fonema con una grafía.

Por otro lado, si se ve a la lengua escrita como un sistema de representación del lenguaje “ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas” (Ferreiro, p. 14). Es decir, en un principio los sujetos son, de hecho, incapaces de identificar fonemas en el habla, porque no lo han necesitado. Al entrar en contacto con la lengua escrita, comenzarán a plantearse una nueva forma de registro y a hacer hipótesis respecto del funcionamiento del sistema de escritura. Así, progresivamente los aprendices descubrirán las unidades representadas, reconocerán los elementos del sistema, comprenderán las relaciones entre dichos elementos en función de las reglas de producción que poco a poco irán entendiendo.

Desde la perspectiva constructivista, se reconoce que el lenguaje escrito tiene su propia historia, sus propias reglas y características, distintas al lenguaje oral. Visto desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir requiere mucho más que decodificar marcas gráficas, implica que el niño tenga un proceso “para comprender las características, el valor y la función de la escritura” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 13).

Dependiendo desde qué perspectiva se concibe a la lengua escrita para enseñar a leer y escribir se define el enfoque, método o filosofía educativa que se va a emplear. El enfoque define cuál es el papel del maestro, del alumno y a qué se le va a dar prioridad durante el proceso de la enseñanza aunque esta definición sea implícita o poco consciente. Es a partir de las creencias del docente que realizará las actividades e intervenciones congruentes con su enfoque.

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar...Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen,...que “lo que hay que conocer” está dado de una vez por todas...no modificable.. que llevan a que el sujeto quede fuera del conocimiento, como espectador pasivo (Ferreiro, 2011, p. 22).

A su vez, la manera como se concibe a la lengua escrita tiene relación con la forma en la que se concibe el proceso de aprendizaje y las características del sujeto en aprendizaje. Como menciona Ferreiro (2011) hay prácticas que conciben al alumno como un ser pasivo que necesita adquirir todo lo que los otros han descubierto a través de la transmisión de información, como es en el caso de la codificación. Pero también hay prácticas que involucran al sujeto en un papel activo que promueva el proceso que naturalmente sigue para aprender: responder los “por qué”, los “para qué” y los “cómo” leemos y escribimos, lo que se logra responder cuando se ve la lengua escrita como representación del lenguaje.

1.1 Alfabetización Inicial

El término “alfabetización” ha tenido distintas definiciones a lo largo de la historia según los acuerdos y recomendaciones de las conferencias internacionales que atienden dicho tema. Por ejemplo, en los 50's “se consideraba analfabeta a aquella persona que, simplemente, no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir.” (UNESCO, 2013, p. 17).

En los años 60 inicia el término “alfabeto funcional” que la UNESCO definió como: “persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO 2013, p. 19), pero esta definición resultó ser ambigua y se hicieron varias preguntas entorno al término, entre

ellas: “¿cuándo se deja de ser analfabeta funcional?, ¿se puede ser analfabeta funcional en algún dominio y no serlo en otro?” (UNESCO, 2013, p. 19).

En los 80's apareció un nuevo contexto alfabetizador gracias al avance tecnológico, así como en los procesos y producciones derivadas de la globalización. Se buscaba el acceso permanente a la educación y al conocimiento, considerados “factores clave para el desarrollo humano, el crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza”, (UNESCO, 2013, P. 24). La alfabetización fue considerada, en términos generales, “como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución... la alfabetización comienza a ser vista como un cimiento fundamental de todos los aprendizajes” (UNESCO, 2013, p. 25).

También se aclara que en la escuela no se logra y no se puede aprender todo, por lo que el aprendizaje no está reservado a una edad, institución o sector. La alfabetización es un aprendizaje permanente y “es vista como una puerta de entrada” (UNESCO, 2013, p. 25).

En esta nueva perspectiva se reconoce la importancia de alfabetizar considerando el contexto y el entorno alfabetizador, donde se busca que las personas aprendan y utilicen las competencias de lectura y escritura en su vida cotidiana.

Al ser tan amplio el concepto de alfabetización, fue necesario definir lo que es alfabetización inicial desde el enfoque constructivista. Según Kaufman y Lerner (2015), la alfabetización desde un enfoque constructivista se ocupa de que el niño vaya haciendo, desde el inicio, uso y análisis del sistema de escritura. La alfabetización inicial se centra en dos aspectos: el conocimiento del sistema de escritura, sobre todo en la adquisición del principio alfabético, y en el conocimiento “letrado”, es decir, de las características que tienen los distintos tipos de textos y sus funciones. Por eso, busca que el aprendizaje de palabras y textos tengan un significado y uso social. Es decir, no basta con que sepan leer y escribir palabras convencionales, sino que además se empiecen a plantear “¿cómo leer y escribir?” “¿para qué?”, “¿para quién?” y “¿dónde?” y esto es lo que explica Olson en el siguiente fragmento:

Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción.(...) Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos. (Olson, como se citó en Kaufman & Lerner, 2015 p. 10)

1.2 Principales Enfoques Empleados para la Alfabetización

A continuación se describen brevemente las dos perspectivas más conocidas y empleadas para el proceso de alfabetización inicial: lenguaje integral y la enseñanza directa. Luego se abarcará una tercera perspectiva de corte constructivista, que será la base de esta investigación.

Chall (1992) explica que los tres enfoques que se describen a continuación tienen las mismas intenciones: mejorar el nivel de la lengua escrita, promover el amor a la lectura de textos, desarrollar el potencial de los alumnos y evitar que los maestros hagan uso de métodos y materiales irracionales o innecesarios. Aunque todos busquen la mejor forma de lograrlo, cada uno tiene fundamentos y acciones distintas, los cuales se exponen a continuación.

1.2.1 Enseñanza directa.

Este enfoque es el más cercano a los métodos tradicionales. Desde esta perspectiva, para acceder a la alfabetización se pasa por procesos cognitivos “de toma de conciencia y de memoria” (Teberosky, 2003, p. 43). Alfabetizar es “acceder a la conciencia de esas unidades lingüísticas en forma voluntaria” (Vernon & Alvarado,

2001, p. 40), por lo que solo los que han recibido una enseñanza directa al respecto podrán aprender a leer y escribir.

Esta postura sostiene que la alfabetización “se da cuando el niño ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y ha comenzado a adquirir una conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de la palabra” (Teberosky, p. 43). Para ello, el niño debe de aprender, a través de una enseñanza directa y un entrenamiento explícito, a “identificar, segmentar, omitir o cambiar de posición los sonidos de la lengua oral” (Vernon, 2004, p. 207), lo cual es considerado un proceso complejo que no se da de forma espontánea.

Lo anterior deja claro que esta perspectiva ve a la lengua escrita como un “código de transcripción gráfico de las unidades sonoras”(Ferreiro, 2011, p. 13). Si se concibe la lengua escrita como un código se le va a dar prioridad al entrenamiento relacionado con la identificación de letras y su relación con los sonidos que representan. Por ello el aprendizaje, desde esta perspectiva se ve como algo que se puede adquirir a través de una técnica (Ferreiro, 2011).

Lo primero que se hace es enseñar estrategias de reconocimiento de palabras a través de las correspondencias letra-sonido y de la identificación de patrones ortográficos. Además, la enseñanza debe tener un orden jerárquico, secuencial y graduado.

Como explican Vernon y Alvarado (2001) la enseñanza directa hace énfasis en que los niños aprendan a reconocer palabras a través de la decodificación. Existen estudios que confirman esta hipótesis, donde los investigadores usaban pseudopalabras “(secuencias de sonidos posibles en la lengua, pero que no existen como unidades léxicas)” (Vernon y Alvarado, 2001, p. 42) para asegurar que los niños pudieran “leer”.

Como explica Castedo (2000), una de las principales críticas al enfoque de la enseñanza directa es que la graduación de los textos dio origen a escrituras y lecturas absurdas, sin propósito comunicativo, reduciéndolo a simples actividades escolares. Creando así “escrituras descontextualizadas” (Kaufman, 1990, p. 19). Es decir, las palabras o textos no están insertos en portadores de textos reales (diarios, revistas, envases, etc.) por lo que carece de una función social.

1.2.2 El lenguaje integral.

El lenguaje integral aparece en los años setenta y ochenta. Este enfoque fue defendido por autores como Goodman (1977,1982) y Smith (1971,1994).

En el análisis que hacen Vernon y Alvarado (2001) de este enfoque, explican que “la lengua escrita es un sistema de representación alternativo a la lengua oral, y no una mera transcripción de éste” (p. 36). Por lo tanto, no es lo mismo hablar que escribir, ya que cada sistema tiene sus marcas propias, pero los procesos de adquisición son análogos.

La lectura aparece como un proceso donde las personas “usan los conocimientos lingüísticos, sociales, ortográficos que ya tienen para entender lo que leen. Leer, entonces significa hacer anticipaciones y predicciones haciendo uso de esos conocimientos anteriores” (Vernon & Alvarado, 2001, p. 37). Por ello, el contexto toma un papel esencial, ya que da “pistas” (lo que saben del tema en cuestión, sobre el tipo de texto, sobre el sistema de escritura y la lengua oral) para lograr anticipar la información visual del texto (letras, palabras, espacio en blanco, disposición gráfica del texto).

Como lo explica Vernon (2004), en este enfoque los niños aprenden a leer y escribir de la misma manera que aprenden a hablar. Es decir, se considera al proceso de aprendizaje como un proceso que se desarrolla poco a poco si están inmersos en una comunidad usuaria de la lengua, creando así un ambiente alfabetizador. En otras palabras, si los niños están en contacto con diferentes portadores de textos reales y completos que cubren una función social en específico, lograran leer y escribir.

Desde esta perspectiva, lo que se procura es que el docente fortalezca en el aula ese ambiente alfabetizador. Con ello se trata de crear contextos de uso social que naturalmente propicien en las aulas que se lea y se escriba, que la escritura se discuta y transmita algo de importancia para esa comunidad. Los alumnos leen textos completos y reales aun cuando no saben leer convencionalmente.

Las principales estrategias que se emplean para la construcción de aprendizaje es “la búsqueda de significado, la predicción, la inferencia, el muestreo, la confirmación (Vernon & Alvarado, 2001, p. 38). Estas estrategias se aplican para todas las áreas de

conocimiento. Este enfoque cree firmemente que si se fragmenta o recorta la lengua escrita, deja de ser lengua. Por ello, se opone a “la enseñanza de los fonemas y/o las sílabas y su correspondencia con las letras... se rechazan los materiales de lectura hechos ex profeso para el aula: libros graduados, vocabularios controlado, cartillas...” (Vernon, 2004, p. 2003) y se promueve el uso de textos reales y de circulación social.

Como nos explican Vernon y Alvarado (2001), la lectura y la escritura se reconocen como actividades sociales, por lo que en el aula se espera propiciar la comunicación entre pares, por lo que el lenguaje integral se apoya en la perspectiva de Vigotsky. Se espera que se aprenda en un ambiente colaborativo y donde los compañeros más experimentados ayuden a los que están en proceso, activando la “zona de desarrollo próxima”. El docente debe intervenir sin imponer o controlar, por lo que no existe una instrucción por niveles o graduación, ni se imponen estándares mínimos. “Los docentes aceptan, sin críticas, lo que los niños dicen y hacen” (Vernon, 2004, p. 205).

Vernon (2004) explica que la principal crítica que se le hace al lenguaje integral es la falta de información estructurada que se le proporciona a los niños sobre cómo funciona el sistema de escritura, por lo que dentro del análisis y uso de la lengua escrita, se queda únicamente en el área de reflexión y uso de las prácticas sociales. En consecuencia, algunos alumnos podrían acabar preescolar o el primer grado sin mostrar comprensión del sistema alfabético de escritura y sin posibilidades de leer o de escribir convencionalmente de manera autónoma.

1.3 Constructivismo

Este enfoque tiene sus raíces en los trabajos de Ferreiro, Teberosky, Kaufman, Tolchinsky (80's), interesadas en explicar el proceso por el que atraviesa un niño para comprender el principio alfabético que rige la escritura desde una perspectiva piagetiana. En palabras de Ferreiro y Teberosky (2005) se trató de comprender los procesos cognitivos que marcan “el camino que el niño debe de recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura” (p. 13).

1.3.1 Cómo se concibe al sujeto desde la perspectiva constructivista

Como explican Ferreiro y Teberosky (2005), desde el enfoque piagetiano hay un proceso de construcción del conocimiento que incluye a un niño activo que trata de comprender y organizar lo que está a su alrededor. Para lograr lo anterior genera hipótesis, busca regularidades en el sistema y comprueba o modifica las mismas.

Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que “hace muchas cosas”, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc. en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva” (Ferreiro & Teberosky, 2005, p. 32).

Ferreiro y Teberosky (2005) nos explican que desde el marco de referencia piagetiano los datos o estímulos que nos da el medio no son adquiridos tal cual nos los presenta la realidad, sino que son interpretados por los esquemas de asimilación del sujeto. Las personas toman de la información lo que les es asimilable, “dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable, e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio” (Ferreiro, 2011, p. 30). Es por ello, que tanto el objeto de estudio como el sujeto sufren una transformación (o deformación). Un mismo dato es interpretado y construido de una manera única según los esquemas asimiladores de cada sujeto.

El desarrollo cognitivo es un proceso constructivo porque constantemente la persona está haciendo estructuraciones y sucesivas reestructuraciones en los esquemas de asimilación (Molinari, 2000, p. 28). Ferreiro (1991) nos explica que se puede hablar de un proceso de construcción cuando existen procesos de conceptualización que permiten explicar el camino por el que pasan las personas para comprender algo. Estas conceptualizaciones son generales y mantienen secuencias regulares. Es decir, su orden de aparición tiene una justificación.

El origen de construcción del conocimiento es la acción mental que hace el sujeto sobre el objeto de conocimiento, modificándose a sí mismo y al objeto. Para que

la acción realizada genere un progreso en el conocimiento, es necesario que el sujeto entre en un conflicto cognitivo, es decir, que lo “no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resulta inasimilable” (Ferreiro & Teberosky, 2005, p. 36).

1.3.2 Principios para la adquisición del conocimiento.

Desde el enfoque constructivista es indispensable reconocer los siguientes principios para la adquisición del conocimiento:

1. El origen de todo conocimiento está en la interacción entre el sujeto y la información que puede recibir del objeto de conocimiento (Vernon & Alvarado, 2001).

2. El aprendiz es un sujeto activo que “compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza” (Ferreiro & Teberosky, 2005, p. 32) para tratar de comprender su entorno. En este proceso de reconstrucciones aparecen:

- Los “errores” sistemáticos. Son “distintas maneras de entender y resolver un problema” (Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989, p. 34) pero son soluciones no convencionales, vistos normalmente como errores. Este tipo de errores tienen detrás toda una lógica de existencia y les permitirán a los niños acceder posteriormente a otras organizaciones más complejas y hacer observable nuevos elementos del objeto de estudio (Ferreiro & Teberosky, 2005).
- La capacidad de restituir el conocimiento olvidado. (Ferreiro & Teberosky, 2005). Es normal que se olvide el resultado de algo, pero si el sujeto es capaz de recodar el proceso para adquirir algo podrá resolver su problema sin depender de otros que poseen conocimiento.
- Los conflictos (socio)cognitivos. Es decir, contradicciones a los esquemas previamente construidos que permiten cuestionar, ampliar, modificar y/o crear nuevos.

3. El aprendizaje es un proceso individual, interno y continuo. Siempre hay algo nuevo que aprender o re-aprender. Todo aprendizaje está determinado por nuestros esquemas asimiladores y según estos, “la asimilación será más o menos deformante” (Ferreiro & Teberosky, 2005, p. 33). Aunque es un proceso cognitivamente individual, “se asume que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los demás y en un momento y contexto cultural particular” (Díaz, 2002, p. 11).

4. El proceso para llegar al conocimiento no es lineal (Ferreiro & Teberosky, 2005). Quiere decir que cuando vamos aprendiendo no vamos agregando pedazos, sino que vamos haciendo reestructuraciones globales. En otras palabras, vemos el objeto de conocimiento como un todo y cuando aprendemos o reaprendemos algo, se modifica en su totalidad ya sea estableciendo nuevas asociaciones o conexiones que permiten ampliar, modificar o deshacer el esquema.

1.3.3 La lengua escrita como objeto de conocimiento.

Una característica central del enfoque constructivista para alfabetizar es que estudia al sujeto desde una perspectiva psicogenética. Es decir, “estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende, averigua cómo el niño asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas, en fin, cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito” (Teberosky, 2003, p. 44).

Gracias a las investigaciones psicogenéticas, se concibe a la lengua escrita como un sistema de representación y no como un código. El sujeto debe “comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción” (Ferreiro, 2011, p. 15). Para que las personas se vuelvan usuarios (lectores y escritores) de la lengua escrita se debe realizar una constante reflexión, análisis de los “por qué”, “para qué”, y “cómo” escribimos y/o leemos. Al hacer un constante análisis sobre las características, formas y reglas que rigen la lengua escrita, ésta se vuelve un objeto de conocimiento. Ver la lengua escrita como un objeto de conocimiento implica que la alfabetización sea considerada como un proceso continuo, ya que cada tipo de texto tiene sus propias reglas, características e implicaciones.

1.3.4 ¿Qué enseñamos al leer y escribir?

El objetivo de la alfabetización, desde una perspectiva constructivista, es formar usuarios competentes y activos de la LE para que formen parte de la comunidad de lectores y escritores. Es decir, “que aprendan a utilizar activa y eficazmente la escritura para cumplir con diversas funciones socialmente relevantes” (Alvarado & Vernon, 2004, p. 256). Para lograr lo anterior se debe reflexionar sobre los contenidos mínimos que se deben atender en el proceso de enseñanza-aprendizaje del objeto de conocimiento, la LE.

Como explican Kaufman y Lerner (2015), cuando se ve a la LE como sistema de representación se deben considerar tres contenidos esenciales (títulos tomados tal cual de éstas autoras, p. 11):

- El sistema de escritura.
- El lenguaje que se escribe.
- Los quehaceres del lector y del escritor.

Estos contenidos invitan a una constante reflexión metalingüística, es decir, al “conocimiento del propio lenguaje....(donde) la auténtica conciencia metalingüística requiere que el conocimiento del sistema del lenguaje sea explícito” (Berko y Bernstein, 2010, p. 427). Por ello, surge la necesidad de separar, momentáneamente, al lenguaje de su uso comunicativo, donde la intención ya no es comunicar sino analizar y explicar cómo se sabe sobre el lenguaje, cuál es la razón de las reglas, cómo se estructura la forma y el contenido y cuál es la intención y el efecto que se busca en el texto.

1.3.4.1 Sistema de escritura.

Como explica Vernon (2004), la reflexión y uso del sistema de escritura implica desde reconocer que las letras “dicen algo”, saber qué letras usar, cuándo y cómo se corresponden o no los sonidos hasta identificar las marcas gráficas, puntuación, etc.

Como esta tesis se centra en el proceso de alfabetización inicial, en este apartado se explican los periodos cognitivos o “conceptualizaciones” por las que pasan los niños en el proceso de alfabetización inicial, según las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y Teberosky (1979).

En palabras de Kaufman (1990, p. 18) “las investigaciones sobre Psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que las producciones de los niños no son caprichosas, que podemos descubrir en ellas reglas que las orientan, principios que las justifican”. Cuando un niño escribe espontáneamente, nos permite conocer “qué sabe”. Es decir, muestra conceptualizaciones que dan “cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad” (Ferreiro, 2011, p. 18.). Ese saber necesita ser interpretado para poder ser valorado.

En la escritura espontánea se puede identificar los errores que comete el niño. Kaufman (1990) explica que hay dos tipos de errores:

- Error sistemático o constructivo. Un niño busca regularidades y coherencia en el sistema, en esta búsqueda de comprender un sistema da respuestas que no son correctas, pero detrás de esas respuestas “siempre hay una teoría que lo sustenta” (Herminia, 1990, p. 30).
- Errores por descuido. Errores cometidos por la distracción, el apuro, falta de atención o de interés.

En la producción espontánea se puede apreciar la evolución de los “errores sistemáticos” que comete el niño, errores que no llevan inmediatamente a conocimientos convencionales, pero que permiten construir nuevos esquemas y nuevas relaciones para llegar a ellos (Ferreiro y Teberosky, 2005).

1.3.4.1.a Adquisición del sistema de escritura.

Para comprender el proceso de adquisición del sistema de escritura por que el atraviesa todo niño, fue necesario analizar y categorizar los errores sistemáticos de los niños. Ferreiro (2011), ha distinguido tres grandes periodos por los que pasa todo sujeto, que provenga de una lengua romance, para la adquisición del principio alfabético que rige la escritura. Este principio se obtiene cuando el sujeto “logra hacer correspondencias entre letra y fonema de forma sistemática” (Vernon, 2004, p. 216).

Los tres grandes periodos son:

1. Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico. El primer reto al que se enfrentan los niños, desde edades muy tempranas, es diferenciar dos

sistemas de representación distintos: el dibujo de la escritura. Las marcas gráficas icónicas del dibujo tratan de reproducir las formas de los objetos, mientras que las marcas no icónicas de la escritura son representaciones arbitrarias y lineales que tratan de capturar aquello que el dibujo no puede, por ejemplo, el nombre. En ocasiones, en esas producciones arbitrarias pueden aparecer representaciones convencionales, porque los niños no se desgastan en inventar nuevas letras, sino que las ven en la sociedad y las toman tal cual (Ferreiro, 2011).

Para poder reconocer que la escritura es un sistema de representación del lenguaje, el niño debe establecer dicha diferencia (Vernon, 1997). Por lo tanto, debe reconocer que en lo escrito “dice algo” (dice árbol) y en el dibujo “es algo” (es un árbol). En este periodo el niño no tiene la intención de controlar la cantidad de marcas gráficas o la longitud de las marcas, tampoco se cuestiona cuál marca gráfica colocar, únicamente se concentra en hacer una distinción física entre dibujos y escrituras (Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989). Un ejemplo de este tipo de escritura es la Figura 1.

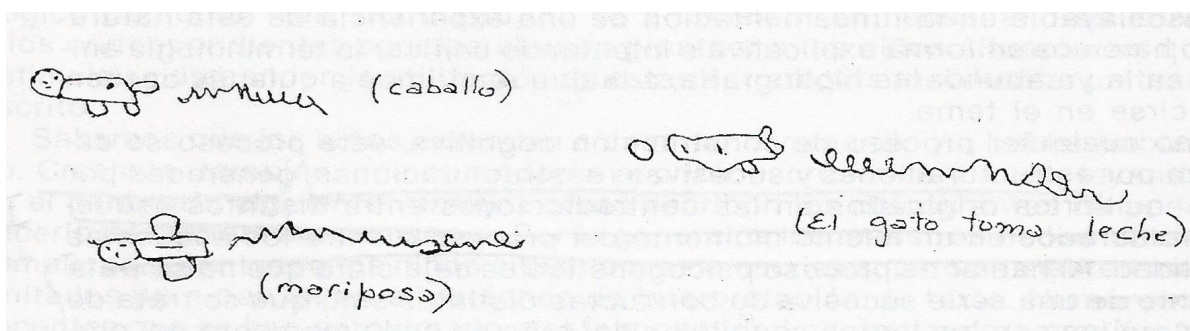


Figura 1: Escritura icónica y no icónica
(Kaufman, Castedo Teruggi y Molinari, 1989, p. 18)

2. La construcción de formas de diferenciación. En este segundo periodo, los niños reconocen que la escritura es un objeto de conocimiento, pero ahora dedicarán un gran esfuerzo por encontrar formas que le permitan asegurar que cada escritura es interpretable y, luego, que una escritura pueda ser distinta de otra. Para ello, empezarán a establecer criterios de “legibilidad” e “interpretabilidad” y así podrán definir cuándo una cadena de letras dice algo y cuándo no (Vernon, 1997).

Este periodo, también llamado “presilábico” tiene a su vez sub-periodos. Como explica Ferreiro (2011), los primeros criterios son internos o intra-relacionales. En el eje

cuantitativo, los niños elaboran la hipótesis de que los nombres deben tener una cantidad mínima de marcas gráficas. Normalmente consideran que son de dos a tres letras para “que diga algo”, pero también procuran que haya un máximo definido por el espacio de la hoja: un nombre no puede ir de extremo a extremo. En el eje cualitativo se hacen la hipótesis de que la cadena gráfica debe tener letras distintas (una variedad interna) para que pueda ser interpretada, por lo que no aceptan dos letras iguales juntas.

Una vez elaboradas estas hipótesis de legibilidad, los niños se preocupan por establecer criterios que permitan diferenciar unas escrituras de las otras. Por esta razón, se centran en elaborar condiciones. Las condiciones intra-relacionales (variedad, cantidad mínima de letras) se mantiene, pero ahora la atención se centra en la comparación entre escrituras. Así, en el eje cuantitativo varían la cantidad de letras entre una cadena gráfica y otra. En el eje cualitativo puede hacer variar el repertorio de letras o marcas gráficas.

Hasta este momento, “a cada cadena gráfica con estas características, los niños le hacen corresponder una totalidad oral” (Vernon, 2004, p. 26). Es decir, los niños interpretan un nombre completo en cada cadena gráfica que cumple con los criterios establecidos. Al pedirles que lean, generalmente lo hacen sin detención.

En este periodo los niños se preocupan por explicar que “palabras diferentes deben escribirse con diferencias objetivas...los niños no relacionan estas diferencias con la diferente sonoridad de las palabras, es decir, no relacionan la escritura con la pauta sonora del habla” (Kaufman , Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989, p. 21). Un ejemplo de estas producciones escritas se muestra en la *Figura 2*.



Figura 2: Escritura Presilábica

3. La fonetización de la escritura. Cuando el niño ve que los criterios que tiene no le son suficientes para comprender lo que escribe el otro, y que sus escrituras no son como las adultas o surgen contradicciones con sus propias escrituras, se ven en la necesidad de preguntarse cuántas y cuáles letras debe tener cada nombre escrito. En otras palabras, su atención necesariamente se centra en cuáles letras (partes) son necesarias para construir un todo (nombre escrito). Esta necesidad solo se empieza a resolver cuando comienzan a prestar atención a las propiedades sonoras del significante. Es decir, cuando pueden empezar a pensar que una parte de lo escrito corresponde a una parte sonora (Vernon, 1997).

Tras un periodo de correspondencias sonoras inciertas, en el que los niños ajustan sus silabeos al número de letras que hayan usado para escribir una palabra, encuentran que el recorte silábico es insuficiente. En este periodo, fonetización de la escritura, se comienza con escrituras silábicas sin valor sonoro convencional, el cual quiere decir que en el eje cuantitativo descubren que la cantidad de letras o grafías “puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas “partes” en un inicio son las sílabas. De este modo, entran a la hipótesis silábica que consiste en otorgar “una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras” (Ferreiro, 2011, p. 20). Por ejemplo, para escribir MALETA pueden utilizar tres grafías porque MALETA tiene tres sílabas. Como en este momento no atienden al valor sonoro convencional, las letras utilizadas no son algunas de las contenidas en la sílaba. En la *Figura 3* se puede observar un ejemplo.



Figura 3: Escritura silábica sin valor sonoro convencional

En este momento, los niños interpretan su escritura haciendo “corresponder partes de la escritura con partes silábicas de la emisión oral” (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989, p. 22). Sin embargo, esta hipótesis les crea conflicto cuando intentan escribir monosílabos, ya que contradice su hipótesis de cantidad mínima de grafías para que sea legible. También entran en conflicto cuando interpretan producciones escritas de los adultos, porque estas siempre tendrán más letras de las que se considera en la hipótesis silábica (Ferreiro, 2011).

Conforme los niños avanzan en sus reflexiones, descubren que una de las letras contenidas en la sílaba puede representar el segmento en cuestión. Es decir, se darán cuenta de que no pueden escribir cualquier letra para cualquier sílaba, sino que utilizarán algunas letras de acuerdo con su valor sonoro convencional (Ferreiro, 2011). De este modo, comenzarán a “colocar algunas de las letras que realmente pertenecen a la sílaba” (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989, p. 22). En este momento, entran en conflicto con la escritura de palabras que tengan las mismas vocales en el núcleo silábico porque entonces se transgrede el criterio cualitativo de la variedad interna. Por ejemplo, cuando se les pide escribir CALABAZA, no se conforman con [aaa].

Ésta hipótesis silábica es de suma importancia ya que le permite regular las variaciones de la cantidad de letras que necesita escribir y puede atender también a los aspectos cualitativos de la representación (Ferreiro, 2011). Un ejemplo de estas producciones escritas se muestra en la *Figura 4*.

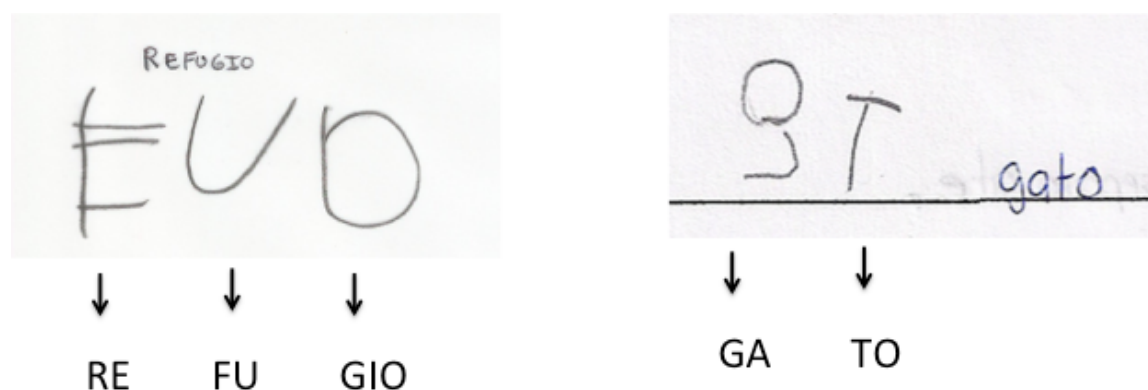


Figura 4: Escritura silábica con valor sonoro convencional

Los conflictos resultantes de comparar sus escrituras con las convencionales permiten que los niños avancen en sus reflexiones y busquen nuevas soluciones que les permitirán darse cuenta de que “la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores” (Ferreiro, 2011, p. 21). Por el lado cuantitativo descubren que por cada sílaba necesitan más de una letra y por el eje cualitativo se enfrentarán a problemas ortográficos, ya que no basta identificar el sonido. Es entonces cuando comienzan a utilizar “un sistema aparentemente mixto de representación: en algunos casos representan cada sílaba con una letra, mientras que en otros empiezan a representar unidades subsilábicas” (Vernon, 2004, p. 27). Este momento es el que se conoce como periodo silábico-alfabético. Un ejemplo de estas producciones escritas se muestra en la *Figura 5*.



Figura 5: Escritura silábica-alfabética

La constante interacción con las escrituras convencionales le permitirá al niños entender el principio alfabético que rige a la escritura. Los problemas siguientes serán la escritura de sílabas complejas, el uso de dígrafos y la ortografía. Este momento se conoce como alfabético inicial, es decir, cuando el niño “logra hacer correspondencias

entre letra y fonema de forma sistemática” (Vernon, 2004, p. 216). Un ejemplo de éstas producciones escritas se muestra en la *Figura 6*.

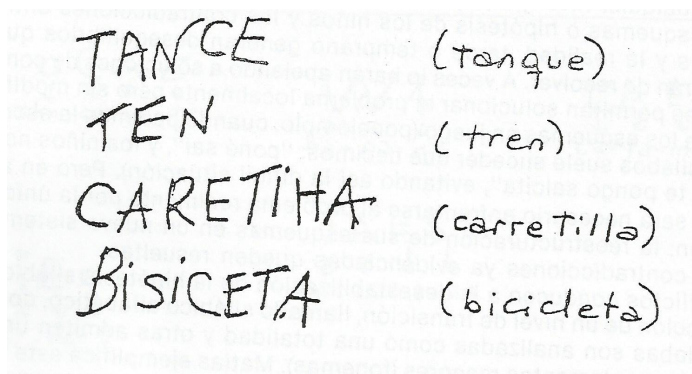


Figura 6: Escritura alfabética inicial
(Kaufman, Castedo Teruggi y Molinari, 1989, p. 24)

1.3.4.1.b Aprendizaje de la lectura.

Desde la perspectiva constructivista, leer es comprender y comprender supone un proceso cognitivamente activo donde se busca la construcción de significados a través de la coordinación de información entre lo que proporciona el texto (datos del texto), el lector (conocimientos previos y objetivos) y el contexto (información visual como imágenes y forma del texto; e información verbal que proporciona el maestro) (Molinari, 2000).

Esta definición implica que hay un sujeto activo que formula y verifica hipótesis sobre la lectura. El sujeto activo interpreta el texto en función de sus conocimientos previos sobre el tema, su competencia lingüística y la información nueva que proporciona el texto y el contexto; solamente utilizará la información del texto que le resulte asimilable y necesaria para entender la lectura por lo que cada texto es interpretado de una manera única (Molinari, 2003). Por lo tanto, el sentido del mensaje está en la interacción de texto, lector y contexto. Lo anterior se representa en la *Figura 7*:

Lectura: proceso activo

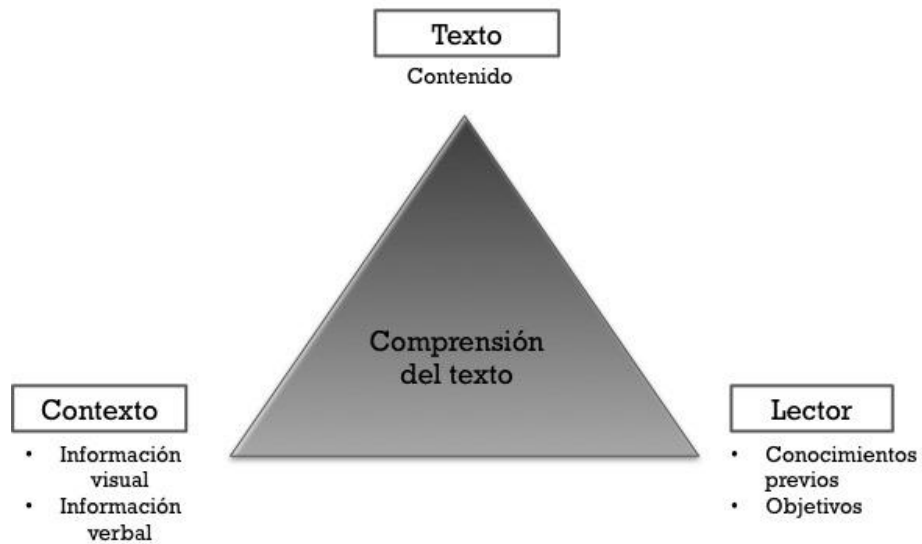


Figura 7: Interpretación de la lectura
(Molinari, 2003)

Los objetivos de lectura definen cómo se situará el lector frente al texto, ya que los buenos lectores no leen de la misma forma cualquier texto, sino que van haciendo estrategias distintas según sus propósitos. Según Solé (2011) algunos de los objetivos de la lectura que pueden ser trabajados en el aula son:

- Leer para obtener una información precisa
- Leer para seguir instrucciones
- Leer para obtener una información de carácter general
- Leer para aprender
- Leer para revisar un escrito propio
- Leer por placer
- Leerle a otro o para comunicar un texto a un auditorio
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

En el proceso de lectura suelen estar involucrados varios objetivos pero predomina uno. Cuando la persona ya tiene definido el objetivo de lectura emplea

varias estrategias antes, durante y después de la lectura, lo cual le va a permitir crear o verificar hipótesis que lo conducirán a la comprensión de texto. Las estrategias son “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (Solé, 1998, p. 5); por lo que no se deben considerar “recetas” donde se tiene que seguir cada paso para que salga bien. Las estrategias son el medio más no el fin. Como nos explica Solé (1998), toda estrategia tiene dos componentes esenciales. El primero es la “autodirección”, que tiene que ver con tener un objetivo de lectura y conocerlo. El segundo es el “autocontrol “la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario” (Solé, 1998, p. 5). Las estrategias de lectura según el libro de español para el maestro, son: “muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, inferencia, monitoreo” (SEP, 1999, p. 13).

1.3.4.2 Lenguaje que se escribe.

Uno de los propósitos de la alfabetización es aprender a leer y escribir diferentes tipos de texto atendiendo a sus características. Es decir, “cuando nos enfrentamos a un texto, esperamos encontrar en él cierta organización lingüística, cierto modo de decir” (Molinari, 2000, p. 46). Esta organización lingüística está en función del objetivo, el destinatario y el tipo de texto que se desee emplear. La organización lingüística implica “claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable” (Solé, 2011, p. 60).

Para lograrlo, es importante identificar las características que distinguen al lenguaje oral del lenguaje escrito. Como nos explica Ong (2006), en el lenguaje oral se encuentran siempre dos o más personas presentes que comparten un contexto específico, con la oportunidad de intercambiar, aclarar o preguntar sobre la perspectiva y el conocimiento del otro. Por lo que esas palabras siempre tienen la posibilidad de ser modificadas según la necesidad del momento. En cambio, en el lenguaje escrito “las palabras se encuentran solas en un texto” (p. 102), ya que cuando se redactan solo está el autor y este tiene que imaginarse a su público lector, lo que implica, entre otras cuestiones, definir el texto más adecuado para su objetivo y el tipo de lenguaje que va

a emplear. Así mismo deberá proporcionarle todo el contexto que el lector va a requerir. Otro punto muy importante que menciona Ong (2006), es que las palabras escritas “carecen de sus cualidades fonéticas plenas” (p. 102), es decir, el lenguaje escrito requiere de un sistema específico para poder darle la entonación y pausas requerida.

El lenguaje oral o escrito es una práctica social y las prácticas sociales siempre están inmersas en un contexto. Por ello “la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar” (Teberosky, 2003, p. 44). El contexto textual da información relevante al lector sobre lo que espera encontrar en el texto sin haberlo leído, qué tipo de lenguaje se va a encontrar, cuál es el objetivo general y a quién está dirigido. Dicho contexto le va a dar al lector información valiosa para poder interpretar el texto. Por ejemplo, Kaufman (1990) explica que “los chicos que todavía no saben leer de manera convencional hacen lo mismo que los buenos lectores adultos: tratan de coordinar la información de los textos con los datos que suministra el contexto a fin de acceder a la significación” (p. 19). Mientras menos elementos tenga el lector sobre el sistema de escritura más recurrirá a los elementos que le brinda el contexto, ya sea información visual del material (ilustraciones, fotos, la forma en que se organiza el texto) o verbal (como cuando la maestra lee al niño lo que está escrito).

Para formar usuarios eficientes de la lengua escrita, es necesario que conozcan cómo se escriben los diferentes tipos de textos. Por ello, hay que exponer a los alumnos a una gran variedad discursiva de textos completos y reales. Molinari (2000) explica los beneficios de participar en la gran variedad discursiva de textos completos y reales:

Producción e interpretación de textos completos, con destinatarios claros y propósitos comunicativos. Situaciones que empleen a los niños problemas ante los cuales sea necesario buscar alternativas de solución; propuestas que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos en las situaciones de clase produciendo, reflexionando y transformando lo producido. En estas situaciones didácticas, los niños deben poder explicitar sus saberes, confrontarlos con las ideas de otros niños y del docente, y con distintos

materiales escritos, para transformar esos saberes en otros más próximos a la convencionalidad de los textos y las prácticas que se desea comunicar (p. 20-21).

La exposición a una gran variedad discursiva lo debe promover el docente a través de un ambiente alfabetizador. Crear un ambiente alfabetizador tiene que ver con las habilidades docentes “para hacer que, poco a poco, los niños vayan conociendo y apropiándose las prácticas sociales en las que se utiliza la lengua escrita” (Alvarado y Vernon, 2004, p. 256). En el proceso de la alfabetización inicial “se trata de que sean capaces, poco a poco, de saber distinguir entre diferentes tipos de textos, considerando lo que dice, cómo lo dice y cómo se ve físicamente dicho texto, además de poder intuir para qué sirve” (Alvarado y Vernon, 2004, p. 261).

Para hacer el análisis de los textos, se requiere identificar 3 elementos que tiene todo texto: superestructura, macroestructura y microestructura textual. Dijk (1992) explica que la superestructura define la estructura del texto. Todo texto se puede distinguir por sus funciones comunicativas, pero además se distingue por su construcción, también llamada estructura. Cada tipo de texto tiene una estructura global específica. Esta estructura de la información es independiente del contenido mismo, por lo que las persona puede llegar a identificar el tipo de texto, sin tener que leerlo o sin que sea conocido el idioma en el que está escrito.

La macroestructura de un texto es el contenido o significado de un texto. Es decir, es el tema, asunto o trama del texto donde se explica el contenido global del discurso empleado en el texto. Además de la perspectiva semántica global, está la microestructura. La microestructura es la “estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1996, p. 45). Esta coherencia en la microestructura permitirá a su vez la coherencia global para poder asignarle un tema global al discurso. Cada vez que se busca leer y producir un texto nuevo o un texto más complejo de lo que ya se domina, se requiere analizarlo desde la macro y microestructura textual. El niño, a través de la práctica, irá integrando los elementos necesarios para tener un texto coherente a lo convencionalmente esperado (Van Dijk, 1996).

1.3.4.3 *Los quehaceres del lector y del escritor.*

Los quehaceres del lector y del escritor es uno de los 3 contenidos básicos a enseñar para formar usuarios competentes y activos de la lengua escrita. Los quehaceres del lector tienen dos dimensiones (Kaufman y Lerner, 2015): una privada y otra que implica la interacción con otras personas acerca de los textos. Dentro de la dimensión privada, un buen lector recurre a las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, inferencia y monitoreo según sus objetivos.

La segunda dimensión implica la interacción con otras personas acerca de los textos y para ello se requiere de espacios o actividades donde los lectores puedan “comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas” (Kaufman y Lerner, 2015, p. 11) de una parte del texto.

Los quehaceres del escritor. Como dice Castedo (2000), no hay tarea más difícil para un niño que cuando la maestra le pide que escriba lo que le venga a la mente o como le salga. Cuando una persona escribe, tiene que pensar en qué ideas comunicar, cómo ponerlo en palabras con un estilo y formato adecuado, cómo utilizar el sistema de escritura. Sin embargo, si uno intenta hacer todo al mismo tiempo se vuelve una tarea muy complicada. De manera muy general, Castedo (2000) afirma que es mucho más sencillo si primero se le pide al alumno pensar qué poner y para quién, luego se hacen varios borradores de cómo escribirlo (trabajando tanto el sistema de escritura como las características del portador de texto) hasta que se logre pasar en limpio una versión final. Según Castedo (2000) “No hay una escritura, sino diversas escrituras” (p. 114). Esta frase es muy ilustrativa ya que no escribimos de la misma manera un cuento que una carta o un artículo de investigación. Para realizar escrituras diferentes, se necesita planificar, escribir y revisar los escritos varias veces. Este proceso implica un ir y venir, por lo que no es proceso lineal.

A continuación se van a describir los pasos generales para escribir un texto (Castedo, 2000). Es importante mencionar que en estos pasos se verán involucrados tres contenidos: quehaceres del lector y escritor; lenguaje que se escribe; sistema de escritura. Es importante mencionar que aunque en este momento se esté centrando la

explicación en *los quehaceres del escritor*, siempre están entrelazados con el *lenguaje que se escribe* y el *sistema de escritura*.

El primer paso es aprender a planificar, se debe tener un plan antes de empezar a escribir el texto deseado. Para ello es necesario tener el propósito de escritura, es decir, responder para qué escribo esto y quien es el destinatario de la escritura. Esta parte de la planificación nos lleva a pensar sobre el contenido “lenguaje que se escribe”, ya que en el momento que se designe qué se quiere lograr, posteriormente se piensa cuál tipo de texto o textos nos pueden llevar a ese propósito y entonces ahí se hace un análisis sobre los beneficios o ventajas que tienen varios portadores. Además, tanto los propósitos del escritor como el destinatario van a definir cuales expresiones son más pertinentes que otras.

Después de tener una idea clara de qué se quiere escribir y para quién, se va al “plano del contenido (qué va a decir) como al plano retórico (cómo lo va a decir)” (Castedo 2000, p. 123). Para saber qué va a decir, el escritor tiene que estar bien informado sobre su tema, probablemente tendrá que recurrir a varias lecturas, lo cual se relacionaría con el contenido “quehaceres del lector”, en cuanto a que tendrá que seleccionar y discriminar información con base a sus propósitos de escritura.

Para abarcar el plano retórico (cómo lo va a decir), es necesario que el escritor lea y analice varios textos similares al que pretende escribir y que servirán como modelos, es decir, escritos que servirán de guía para ver si el texto que se está escribiendo cubre con la organización lingüística esperada, lo cual tiene que ver tanto con el *lenguaje que se escribe* como con el *sistema de escritura*. Para elaborar el escrito, cuidando tanto el contenido como la forma, es muy probable que el escritor recurra a varios borradores antes de tener su pieza completa y presentable, por lo que probablemente un texto va a requerir de varias revisiones a lo largo de su producción.

Es importante hacer una distinción entre revisión y corrección, “se entiende por corrección aquellos señalamientos verbales o por escrito que un lector no autor realiza sobre una textualización escrita” (Castedo, 2000. p. 128). Normalmente es la maestra quien hace esas correcciones, intentando mostrarle al alumno algún error, confusión o área a mejorar, pero estas correcciones no garantizan que el niño comprenda la intención de la maestra. La preocupación docente debería centrarse más en que sean

los mismo autores (alumnos) quienes se autocorrijan “porque quien revisa y reescribe su producción total o parcialmente puede darle sentido a esos cambios” (Castedo, 2000, p. 128).

La revisión de un texto incluye la acción de releer el texto. Cuando el alumno relea tiene la oportunidad de autocorregirse ante lo que le es evidente pero que en su momento lo hizo con errores por cuestiones de descuido o porque estaba más enfocado en el contenido que en la forma o viceversa. El autor puede leer en voz alta su texto o pueden intercambiar producciones entre equipos para que alguien más lo lea, lo importante de esta dinámica es que el autor tiene la oportunidad de que otros ojos lo lean y le den su punto de vista. Los otros pueden ayudarlo a hacer observable errores en el sistema de escritura, (omisión de letras, puntuación, ortografía, etc.) o en el lenguaje que se escribe (la cohesión, coherencia, macroestructura y superestructura, etc.). Si las observaciones del otro le parecen pertinentes y claras, él decidirá si agrega, quita o modifica algo. Por lo que la revisión puede dar lugar a reescrituras parciales o totales.

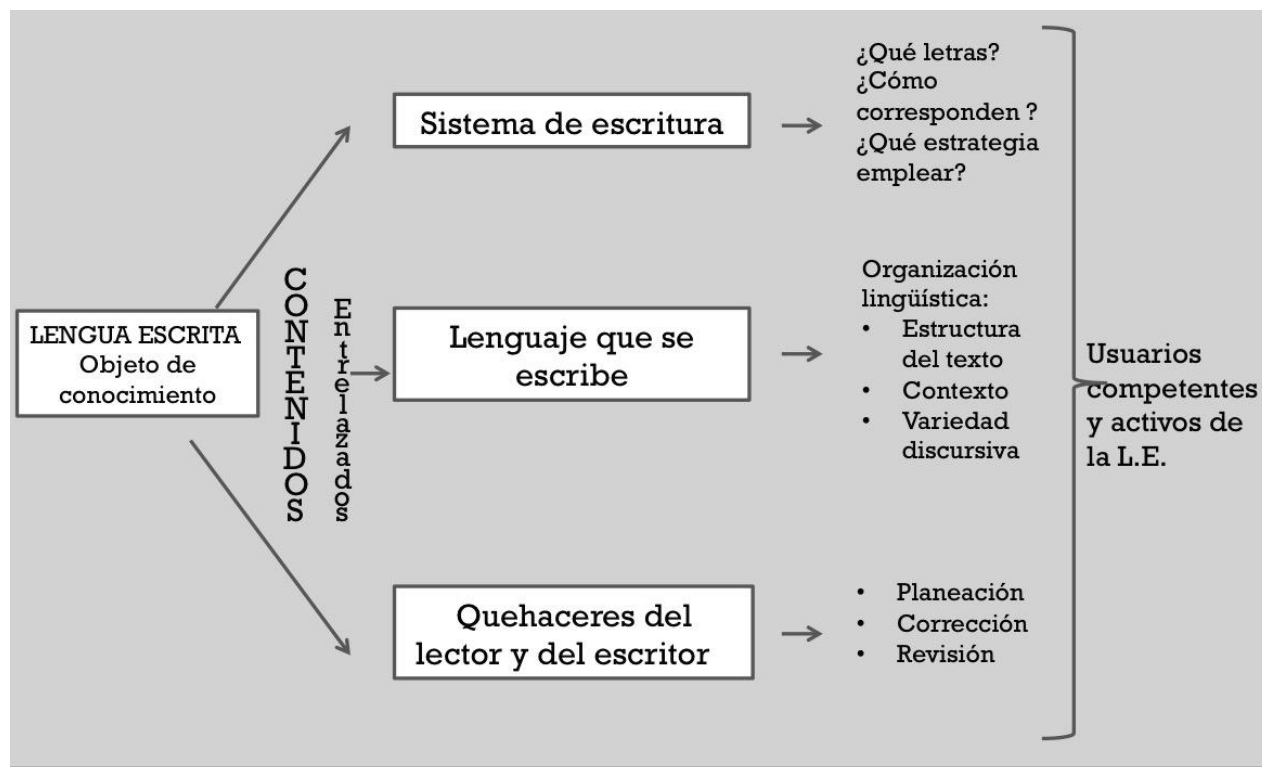
Las situaciones didácticas que se presenten para favorecer la revisión deben de permitir que los alumnos puedan introducir progresivamente nuevos elementos, es decir, cuando el alumno está escribiendo algo tiene que centrar su atención en alguno de los contenidos a la vez y no en todos al mismo tiempo. Se sugiere que dichas situaciones didácticas permitan (Castedo, 2000):

- “Espacios para interactuar con modelos de texto” (p. 128). El niño siempre debe tener acceso a textos modelo, es decir, textos que servirán como ejemplo de lo que se espera encontrar según las características de la macroestructura y microestructura textual que se está escribiendo. Se espera que con los modelos el alumno tome conciencia de las características de dicho texto, mas no pueden tomarlo como “copia”. Es importante que los modelos estén presentes antes, durante y después de la producción escrita, al volver a ellos se va aprendiendo con mayor profundidad.
- Proveer los medios en el momento oportuno. La docente tiene que estar muy atenta de las necesidades, dudas y problemas que tengan los niños durante la

producción escrita y así poder brindarle los medios necesarios para mejorar el texto sin llegar necesariamente a la perfección.

- “Las situaciones deben favorecer la toma de distancia entre la producción realizada y la intención del escritor” (p. 129):
 - Dejar descansar por un tiempo el texto escrito y luego regresar a él para releerlo y verlo desde otra perspectiva. Así el mismo autor podrá analizar si se cumple con el propósito original, se entiende el texto o en que se debe mejorar.
 - Considerar la opinión de lectores críticos. Los alumnos recurren a la opinión de un lector competente y escucha las ideas y sugerencias que le puede dar éste. Sin embargo, el autor es quien decide si hace los cambios sugeridos o no. Esta actividad puede hacerse con pares.

Con lo anterior, podemos observar que comprender y usar la lengua escrita implica un proceso continuo de aprendizajes donde se vinculan los tres contenidos relacionados con la escritura de un texto. Lo anterior se sintetiza en la *Figura 8*:



REFLEXIÓN Y USO DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA

Figura 8: Lengua escrita como objeto de conocimiento

(Kaufman y Lerner, 2015)

Una vez que se tiene identificado los contenidos a abordar para lograr la alfabetización, el reto del docente está en pensar cómo apoyará a los alumnos para que estos puedan aprender y avancen en su proceso de construcción de conocimiento. Cuando el docente está reflexionando sobre el “cómo”, está pensando en las situaciones didácticas y las intervenciones que debería hacer para lograr sus objetivos, contenido que se presenta a continuación.

1.3.5 Situaciones didácticas e intervenciones para la lengua escrita.

Desde el enfoque constructivista “el aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos en una situación donde hay una intervención intencional externa” (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989, p. 13). El docente no va a hacer que el niño adquiera conocimiento. Eso es responsabilidad y posibilidad de cada sujeto. Sin embargo, el docente es quien facilita los medios (actividades, proyectos, dar información, pedir información) para que los niños logren reconstruir el conocimiento y logren avanzar. El facilitar “los medios” para el aprendizaje implica que el docente se plantee propósitos de enseñanza y haga una planeación adecuada para lograrlos. Es decir, se plantea qué hacer y cómo hacerlo.

Desde una postura constructivista, el docente es mediador entre el alumno y la cultura. El aprendizaje de la lengua escrita implica una reflexión y uso de las prácticas sociales de la lectura y la escritura. Por lo que el papel docente es muy importante, ya que el niño va tener más acceso a la reflexión y uso de la lengua, según los medios que proporcione el docente.

La mediación docente incluye prestar “al aprendiz una serie de ayudas o apoyos (andamios) para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo) sucediendo que dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje (cesión y traspaso del control y la responsabilidad)” (Díaz, 2002, p.12). El docente debe saber ajustar el nivel de apoyo o andamiaje que va a proporcionar en función de los conocimientos y necesidades del

alumno, el contexto y la actividad a realizar. Todo apoyo debe de ir encaminado a que el alumno logre su autonomía y construya de forma activa su propio conocimiento.

Para que el apoyo sea efectivo el docente deben de cubrir dos aspectos básicos:

- Tomar en cuenta el nivel de conocimientos que tiene el alumno sobre el objeto de estudio.
- Realizar actividades que le impliquen un reto alcanzable que lo invite a cuestionar, modificar o ampliar sus esquemas de asimilación.

Por lo anterior, el docente experto busca que los propósitos u objetivos del día a día se definan dependiendo de los conocimientos disponibles del grupo y de los niños. Para lograr el apoyo necesario en el proceso de alfabetización inicial, el docente debe conocer el proceso de adquisición del conocimiento y plantear objetivos y medios didácticos para acelerar ese proceso. Al iniciar una planeación es necesario definir el objetivo e identificar qué es observable sobre el objeto de estudio (en este caso la LE) para el grupo y para cada niño. Lo observable se refiere a lo que el sujeto es capaz de tomar en cuenta, a partir de la organización de la realidad disponible en sus esquemas de asimilación. Como explica Ferreiro y Teberosky (2005), es un término que se refiere a la manera en que interpreta la realidad y no está relacionado de forma alguna con lo perceptible sensorialmente.

Por ejemplo, un niño que ha construido la hipótesis silábica puede aceptar cuando un adulto muestra que en una palabra escrita dice PELOTA. Sin embargo, no será capaz de reconstruir la manera adulta de leer la palabra. Lo observable es lo que su esquema de asimilación le permite observar y no lo que el adulto puede observar y entender.

En el proceso de la alfabetización inicial, la relación entre letra y sonido “debe ser descubierta por el niño (...) en virtud de determinados problemas que la propia escritura plantea y que deben de ser resueltos por el actor del aprendizaje” (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989, p. 14). Por ello, el docente debe garantizar una diversidad de propuestas que garanticen oportunidades para leer y escribir. Algo muy importante es que lo que se le propone a escribir o leer al niño tiene que tener un uso y significado. Es decir, siempre se escriben palabras que existen y que están en el

vocabulario del niño, ya que el niño debe descubrir que la lengua escrita es un objeto sustituto (una representación) del lenguaje que se usa en las prácticas sociales, por lo que siempre deben de “decir algo”.

Kaufman y Lerner (2015) afirman que se debe realizar “cuatro situaciones didácticas fundamentales que constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños” (p. 14). Las cuatro situaciones didácticas para formar usuarios competentes y activos de la lengua escrita son que:

- a) Los niños lean por sí mismos. Cuando leen, no tiene que ser una lectura convencional. Los niños desde pequeños pueden leer empleando estrategias de muestreo, predicción, anticipación, etc. gracias a la información que proporciona el contexto, ya sea visual (imágenes y orden de la información) o verbal (información verbal que proporciona el maestro) y al conocimiento con el que disponen en ese momento sobre la lengua escrita.
- b) Los niños lean a través del maestro. Esto quiere decir que el maestro es quien lee. A través de su voz los niños tienen la oportunidad de: comentar sobre lo leído, conocer una variedad de textos, analizar la súper, macro y microestructura de un texto largo y/o verificar su propia escritura.
- c) Los niños escriban por sí mismos. Cuando se les pide que escriban por sí mismos, lo hacen desde sus posibilidades según sus hipótesis sobre el sistema de escritura. Esto permite que el docente conozca en qué período se encuentran y habilite intervenciones pertinentes “que puedan favorecer los avances en la apropiación progresiva de la alfabeticidad del sistema. Progresivamente, al escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura” (Kaufman & Lerner, 2015, p. 14-15).

d) Los niños escriban a través del maestro. Esto quiere decir que el maestro es quien escribe pero el contenido lo define el niño. Este tipo de actividades permite que el niño pueda centrarse en el contenido, la estructura y expresión lingüística del tipo de texto sin tener que preocuparse en ese momento por el sistema de escritura.

Las actividades se pueden organizar de diferentes maneras según los objetivos perseguidos pero el eje central de la enseñanza de la lengua escrita, desde el enfoque constructivista, gira en torno de proyectos didácticos.

Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en cuyo transcurso el/la docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirá a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. Esta aproximación comprende tanto el “saber hacer” ese tipo de texto, en este caso, saber escribirlo, como el “saber decir” acerca del texto (Castedo, 2000, p. 91).

Lo anterior quiere decir que un objeto de estudio, como la lengua escrita, necesita de “una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (Díaz, 2013, p. 4) las cuales conforman una secuencia didáctica. Esta secuencia de situaciones comparten objetivos en común con la intención de elaborar un producto final. Todo proyecto recupera los conocimientos previos de los alumnos, identifica sus intereses y vincula situaciones problemáticas en contextos reales para que el aprendizaje sea significativo.

La secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz, 2013, p. 4)

Como explica Molinari (2000), cuando se trabaja por proyectos siempre se requiere que haya un producto final, el cual está determinado por un destinatario real y

un propósito comunicativo. El proceso de elaboración del proyecto debe ser flexible en cuanto a que atienda las necesidades del grupo y, sobre la marcha, ocurren dificultades o nuevos intereses que hacen que la planeación se vaya modificando. El proceso de su elaboración es lo que va a permitir re-construir conocimientos sobre el objeto de estudio ya que se comparten certezas a partir de sus experiencias, lo cual permite sistematizar saberes.

Las actividades que se derivan del trabajo por proyectos no son las únicas, existen actividades auxiliares o periféricas que tiene la intención de centrar la atención del niño en algo específico sin tener que llegar a un producto final o con un propósito comunicativo en sí. En la alfabetización inicial, este tipo de actividades suelen centrar la atención en un aspecto del sistema de escritura. Por ejemplo, en identificar las partes de una palabra, como la letra inicial o final.

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

En este capítulo se mencionan las decisiones metodológicas para llevar a cabo esta investigación. Se incluyen las preguntas de investigación, los objetivos y su alcance. Asimismo, se describen las características de la docente participante, el contexto en el que se desarrollaron las actividades e intervenciones observadas y las herramientas empleadas para recolectar los datos. La presente investigación fue básica con un enfoque cualitativo, su alcance fue exploratorio y descriptivo.

2.1 Preguntas de Investigación

¿Qué actividades e intervenciones hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial?

¿Las actividades e intervenciones empleadas por la docente en el proceso de alfabetización inicial son congruentes con el enfoque constructivista?

Una vez definidas las preguntas de investigación presentamos los objetivos.

2.2 Objetivos de Investigación

1. Elaborar criterios para clasificar prácticas de intervención docente en alfabetización inicial como constructivistas, a partir de trabajos anteriores.

2. Observar a una docente que clasifica su propia práctica como constructivista y determinar, según los criterios elaborados, si lo es o no.

3. En caso de que la docente sea clasificada como constructivista, proporcionar ejemplos de actividades e intervenciones docentes congruentes al enfoque constructivista en el proceso de alfabetización inicial.

A continuación presentamos la descripción de la participante.

2.3 Participante

La docente que participó en esta investigación era maestra titular de un grupo multigrado, integrado por alumnos de primero y segundo de preescolar. Tenía 6 años de experiencia en alfabetización inicial bajo el enfoque constructivista. Contaba con una maestría en “Desarrollo y Aprendizajes Escolares”, programa académico diseñado y dirigido por un núcleo de docentes con enfoque constructivista. Esta maestra fue seleccionada porque se necesitaba que la maestra considerara su propia práctica docente como constructivista y que la escuela en la que trabajara tuviera ese enfoque.

2.4 Contexto de Observación

El centro donde se realizó la investigación fue una escuela privada con corte constructivista en la ciudad de Querétaro. El grupo donde estaba ejerciendo la maestra titular era multigrado (primero y segundo de preescolar) y contaba con una maestra asistente.

Al inicio de las grabaciones (septiembre 2015), en primero de preescolar había 5 alumnos, 3 niñas y dos niños, de edad promedio 3 años 6 meses. En segundo de preescolar había 6 alumnos, 3 niñas y 3 niños, con un promedio de edad de 4 años 2 meses.

2.5 Herramientas para la Recopilación de Datos

Los datos que empleamos en este trabajo fueron obtenidos a través de la observación directa de sesiones de aula y de una entrevista con la docente participante.

2.5.1 Observaciones de aula

Para poder analizar las actividades e intervenciones encaminadas a alfabetizar, se video-grabaron y transcribieron 44 sesiones. Las observaciones y grabaciones se realizaron, en promedio, dos veces a la semana entre las 8:30 a.m. y las 10:00 a.m. en el ciclo escolar 2015-2016. En ese horario era cuando iniciaban las actividades de rutina diaria (inicio, saludos, fecha del día, pase de lista, agenda del día) que implican actividades de escritura y lectura. Asimismo, en este horario al menos una de las actividades implicaba reflexionar sobre el sistema de escritura.

En la **Tabla 1** se muestra el registro que se llevó a cabo en cada mes incluyendo el número de días y el tiempo de observación. Los días que se fueron a observar y que no se llevaron a cabo actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita no se incluyeron en la tabla. En promedio, por día se lograron grabar 20 minutos efectivos.

Tabla 1
Frecuencia de días observados

| Meses | Días | Minutos de grabación | |
|------------------------|-------------|-----------------------------|-----------------|
| sep-15 | 2 | 54 min. | |
| oct-15 | 7 | 146 min. | |
| nov-15 | 8 | 39 min. | |
| dic-15 | 1 | 13 min. | |
| ene-16 | 6 | 124 min. | |
| feb-16 | 3 | 37 min. | |
| mar-16 | 0 | 0 | |
| abr-16 | 4 | 111 min. | |
| may-16 | 8 | 188 min. | |
| jun-16 | 5 | 133 min. | |
| | | Total | Prom. |
| Total de días grabados | 44 | 845 min. | 20 min. por día |

En la **Tabla 1** podemos observar que se dio inicio a las grabaciones en la última semana de septiembre, por lo que solo se cuenta con dos grabaciones ese mes. Así mismo, en el mes de diciembre hubo solo una grabación por las vacaciones de invierno y en el mes de marzo no hubo grabaciones debido al campamento anual y a las vacaciones de Semana Santa.

Es importante resaltar que las observaciones y grabaciones constituyen solo una muestra de algunas de las actividades e intervenciones que realizaba la docente durante todo el ciclo escolar. El proceso de transcripción se centró únicamente en las actividades e intervenciones enfocadas en la alfabetización, ya que es el centro de la tesis.

Se transcribió cada video de las observaciones. Es de suma importancia mencionar que solo se transcribió lo que estuviera relacionado con el proceso de

adquisición de la lengua escrita. Cada transcripción se redactó en Word, con el siguiente formato:

- Apéndice (Número de apéndice).
- Objetivo (Actividad de lectura, escritura o lenguaje que se escribe).
- Organización (Individual, grupal o grupo pequeño).
- Periodicidad (proyecto, periférica o de rutina).
- Nombre de la actividad.
- Fecha (fecha en la que se realizó la grabación).
- Hora (horario de la actividad).
- Participantes (nombres de los alumnos que participaron en la actividad registrada).
- Fotografía de la actividad (imagen representativa de la actividad).
- Transcripción (Solo lo que estaba relacionado con la tesis).

Las clasificaciones de los objetivos, organización, periodicidad y temática se agregaron al formato de transcripción una vez que se obtuvo el análisis y resultado de la primera fase: “Panorama general de las actividades observadas” donde se explica la clasificación de las actividades y se dan ejemplos.

Para mejorar el contexto y la comprensión de la información se diseñó la siguiente codificación para las transcripciones:

- [] Corchetes para indicar cómo se escribió tal cual la palabra o letra, ya sea por el alumno o la docente.
- () Paréntesis para describir lo que no se dice verbalmente pero que ocurrió en el evento observado.
- // Se emplean diagonales para indicar que es transcripción fonética.
- Significa maestra
- niño: Se emplea cuando no se logró identificar en el video qué niñ@ lo dijo.
- (---) Cuando no se logra escuchar en el audio una verbalización.
- **N** Se recalcó en negrita las letras que ya estaban previamente escritas en alguna actividad para poder distinguirlas de las letras escritas por los niños.

Durante las transcripciones ocurrieron algunas complicaciones. A continuación se describe cómo se resolvió:

- a) Cuando en un mismo momento hablaban dos o más personas, se decidió darle continuidad a la persona que había empezado primero y luego se colocó más adelante lo que dijo la otra persona.
- b) Cuando la maestra atendía a varios niños en periodos cortos y era complicado para el observador darle seguimiento a cada niño involucrado, se decidió saltar un renglón cada vez que cambiara de alumno y cuando el niño estaba en un proceso de escritura, al inicio de cada párrafo se mencionó qué llevaba escrito el niño hasta el momento y qué quería escribir.

2.5.2 Entrevista a participante

Diseño y aplicación de la entrevista a la participante

La entrevista a la participante constó de un guión semi-estructurado de 8 preguntas relacionadas con el enfoque constructivista y con su práctica docente. Uno de nuestros tres objetivos era observar a una docente que clasificara su práctica como constructivista y se buscó que la entrevista nos permitiera demostrarlo. También se aprovechó para conocer características de su práctica e intervención que no eran observables o claros en las observaciones, como la manera en la que planeaba actividades e intervenciones y ver qué entendía ella por el enfoque constructivista, lo cual sirvió para explicar parte de la segunda fase de resultados: “Panorama General de las Actividades”. A continuación presentamos los elementos de la entrevista.

Objetivos de la entrevista

- Analizar qué entiende la docente por el enfoque constructivista.
- Conocer la percepción de la docente del enfoque constructivista.
- Conocer cómo planeaba las actividades e intervenciones.

Guión

El guión que se utilizó para la entrevista fue el siguiente:

1. ¿Qué entiendes por constructivismo?
2. La escuela dice que es constructivista, ¿cómo definirías tu trabajo en ese marco?
3. ¿Cómo te calificas a ti misma como docente ante el enfoque constructivista? (Experta, buena, en proceso de capacitación, novata y por qué)
4. ¿Cómo planeas las sesiones? Es decir, ¿con qué periodicidad?, ¿cuál es el formato y los criterios de planeación?
5. ¿En dónde crees que está la diferencia de tu labor constructivista frente a otros enfoques?
6. ¿Qué hace a una actividad constructivista?
7. ¿Qué hace a una intervención constructivista?
8. ¿Todas las actividades e intervenciones que planeas y realizas las consideras constructivista o hay cosas que no? Si hay algo que no ¿qué y por qué no las realizas bajo ese enfoque?

2.6 Herramientas para la Organización de Datos

Para poder contestar la pregunta sobre qué intervenciones hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial y analizar si las intervenciones empleadas por la docente fueron congruentes con el enfoque constructivista, fue necesario elaborar criterios. Los criterios se obtuvieron del marco teórico de esta tesis y de un análisis minucioso de las actividades e intervenciones que hacía la maestra. Los criterios forman parte de los resultados, por lo que se encuentran en dicha sección. Una vez obtenidos estos criterios, se ingresaron al programas estadístico ATLAS TI. Cada vez que se encontraba una intervención docente relacionada a algún criterio, se seleccionaba y se registraba como cita. Una cita es un fragmento de transcripción correspondiente a un criterio preestablecido.

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis a partir de los datos derivados de la entrevista a la docente y las actividades e intervenciones observadas. Para lograrlo, la información está organizada en tres fases. La primera fase de los resultados busca discutir si la docente observada, que define su propia práctica como constructivista, lo es bajo la definición que se ha construido para esta tesis con base a la bibliografía consultada. La segunda y tercera fases tiene la intención de responder la primer pregunta de investigación: “¿Qué actividades e intervenciones hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial?” y para lograrlo, la información está dividida en dos etapas. En la segunda fase de resultados se responde la primera etapa “¿Qué *actividades* hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial?” y en la tercera fase de resultados se responde a la segunda etapa, donde se retoma la pregunta de investigación completa: “¿Qué *actividades e intervenciones* hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial?”, centrándose en esta ocasión en el tipo de intervenciones.

En la primera fase se proporciona el análisis de la entrevista a la docente. Dicha entrevista tenía como objetivo conocer la perspectiva que tenía la docente sobre su propia práctica; analizar qué entendía por el enfoque constructivista; y conocer, de manera general, cómo planeaba las actividades e intervenciones.

En la segunda fase, se proporciona un panorama general de las 91 actividades grabadas y transcritas, donde se explica la clasificación de las actividades observadas y se proporcionan ejemplos de las mismas. Como complemento de este panorama general se incluye una parte de la entrevista a la maestra relacionada con la planeación de sus las actividades e intervenciones. La transcripción completa de la entrevista se encuentra en el **Apéndice U**. En la tercera fase, el análisis se centra en las intervenciones realizadas por la docente.

Para la tercera fase, de las 91 actividades observadas seleccionamos 18 para que formaran parte del análisis correspondiente a la segunda etapa. Los criterios para poder clasificar las intervenciones se definieron a partir de la lectura de varios autores (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989; Kaufman, 1990; Castedo, 2000;

Molinari, 2000; Vernon & Alvarado, 2001; Castedo, 2003; Molinari, 2003; Alvarado & Vernon, 2004, Broitman y Kuperman, 2004; Kaufman & Lerner, 2015) que hablan sobre la adquisición del conocimiento y el proceso de aprendizaje. Una vez definidos los criterios de análisis, se compararon las intervenciones y actividades de la docente para verificar si había concordancia. A lo largo del análisis se acompañan los criterios con ejemplos de actividades e intervenciones para la alfabetización inicial.

3.1 Primera fase de resultados: Análisis de la entrevista.

Uno de los tres objetivos de la tesis fue observar a una docente que clasificara su práctica docente como constructivista. Para poder conocer si la docente cumplía con este requisito se realizó una entrevista. Los objetivos específicos de la entrevista fueron los siguientes:

- Analizar qué entiende por el enfoque constructivista.
- Conocer su propia percepción como docente ante el enfoque constructivista.
- Conocer cómo planeaba las actividades e intervenciones.

Cuando se hicieron las preguntas relacionadas a lo que ella entiende por el enfoque constructivista, se pudo identificar que la maestra conocía los elementos esenciales del constructivismo, según el marco teórico de esta tesis. La docente mencionó que el niño es un sujeto activo en constante aprendizaje y que tiene conocimientos previos que le permiten interpretar su realidad. También mencionó que el papel del docente es ser un facilitador del proceso de aprendizaje y por ello es necesario presentar al niño una diversidad de problemas contextualizados y que representen un reto alcanzable. Para lograrlo, sabía que debe conocer el nivel de conocimiento de cada uno de sus alumnos y es gracias al trabajo con el error que puede conocer cuál es el aprendizaje actual del niño, es decir, cuál es su nivel cognitivo. Ella expresó que cuando se conoce el nivel de conceptualización, se pueden realizar las adaptaciones necesarias. Parte de lo anterior se puede ver en las propias palabras de la participante:

Creo que una de las características del constructivismo es que ve al niño como a un ser inteligente. Un ser capaz que trae muchos aprendizajes previos a la escuela y que la escuela los potencializa en el sentido de que tiene que presentar diferentes contextos para que el niño se enfrente. Esta idea de que a través de la resolución de problemas el niño aprende pues viene del constructivismo. Creo que otra aportación del constructivismo es el papel que tiene el contexto y todo lo que como maestro tú prevés para que el alumno aprenda.... Y otra cosa que pienso muy importante en la labor docente es el respeto a los errores, al trabajo con el error como una oportunidad de aprendizaje y no como la posibilidad de etiquetar a un niño como alguien que no tiene conocimiento óptimo o lo que esperas (Participante, comunicación personal, julio de 2016).

Además, la docente mencionó que en la intervención se debe ser flexible para saber improvisar. Se debe de tener muy claro cuál es el objetivo que quiere lograr y las actividades que supuestamente favorecen ese objetivo. Expresó que en ocasiones el niño no responde según lo esperado y ahí es donde la docente tiene que ser capaz de hacer adaptaciones según el nivel cognitivo.

La información que proporcionó sobre su propia percepción como docente ante el enfoque constructivista permite confirmar que ella buscaba trabajar desde este enfoque y cree en él. Ella consideraba que aún estaba en proceso de aprendizaje, que tenía la formación necesaria y una constante capacitación con su asesora. Externó que realmente creía en los beneficios de este enfoque pero que nunca terminaba de aprender porque cada alumno y cada grupo tienen sus propias necesidades y retos.

La docente explicó que la planeación y organización de actividades e intervenciones giran en torno a proyectos académicos a lo largo del ciclo escolar. Al trabajar por proyectos debe tener definido los productos que se pretenden lograr y los objetivos de enseñanza a cubrir con apoyo de los proyectos. Las planeaciones tienen la característica de ser flexibles, en el sentido de que se van adaptando según las necesidades del grupo y de los niños. La planeación de los contenidos y de las

intervenciones que se van a realizar se hacen en compañía de las asesorías semanales, en donde se analizan los conocimientos y los errores sistemáticos que comete, ya sea el grupo o algún alumno en particular. Y es a partir de este análisis que se definen las vertientes a trabajar. En el **Apéndice U** se encuentra la transcripción completa.

3.2 Segunda Fase de Resultados: Panorama General de las Actividades

La primera tarea de esta fase fue organizar y contabilizar las actividades grabadas a lo largo del ciclo escolar 2015-2016. Cada actividad observada se transcribió en un documento de Word. En un día de grabación se pudieron observar una, dos o más actividades.

Cada documento-actividad se analizó y clasificó completando el siguiente formato en Excel:

- Nombre de la actividad. Una vez transcritos todos los videos, se encontraron 11 tipos de actividades distintas a lo largo del ciclo escolar: *análisis y/o planeación, ahorcado, colorear leyendo, completar palabras, escritura de textos complejos, fecha, letras justas, letreros de palabras, lista de palabras, lista de asistencia y reconocimiento de palabras*. Más adelante se describen acompañadas de un ejemplo.
- Temática. Se refiere al tema específico dentro del “nombre de la actividad”. Por ejemplo, en la actividad *instructivo*, una temática fue “Hacer una bailarina”.
- Organización. Según su organización, las actividades se clasificaron en *grupal, grupo pequeño o individual*.
- Periodicidad. En este apartado, se especificó si las actividades formaban parte de un *proyecto*, si era *periférica* o de *rutina*.
- Objetivo. El objetivo de las actividades se clasificó en: *lectura, escritura o familiaridad con tipos textuales*, denominado *lenguaje que se escribe*.

- Proyecto. Los proyectos identificados fueron seis: la elaboración de un *álbum escolar*, un *álbum del cuerpo humano*, un *calendario*, una *carta navideña*, un *mensaje para mamá* y un *instructivo*. Cuando una actividad era de un proyecto, se especificó a cuál pertenecía.
- Fecha. En este apartado se registró la fecha en la que se realizó la grabación, lo cual permitió ver si se repetían las actividades a lo largo del ciclo escolar y con qué frecuencia.
- Participantes. En este espacio se incluyeron los nombres de los alumnos que participaron en la actividad grabada, lo cual permitió identificar cuántas veces aparece cada alumno y, en caso de ser necesario, poder analizar la trayectoria específica de alguno en especial.

Una vez registrada cada categoría se vaciaron las 91 actividades observadas. El análisis de estas se realizó desde tres aspectos: objetivo, periodicidad y organización. A continuación se hace el siguiente concentrado:

- **3.2.1 Análisis de actividades según su organización**

Las actividades analizadas desde la organización se relacionan con el tipo de interacción que la docente busca promover en los alumnos. Las actividades pueden estar organizadas para resolverlas de manera grupal, en grupo pequeño o de manera individual.

- 3.2.1.a *Organización individual*. Estas actividades consistieron en que el alumno resolviera la actividad solo o con apoyo de la maestra. La docente no buscaba que hubiera colaboración entre alumnos
- 3.2.1.b *Organización grupal*. Actividad que ocurre cuando todo el grupo está participando colaborativamente en una misma actividad
- 3.2.1.c *Organización en grupo pequeño*. En estas actividades los niños tenían una meta compartida y de colaboración. El grupo pequeño podía ser de dos a 5 niños. El grupo pequeño se define por la cantidad de niños y por que los participantes tuvieran que cooperar entre sí para resolver el problema que se les había propuesto; podía tratarse de un problema o

actividad que requería ser resuelto con ayuda de otros, o un problema en donde todos tuvieran el mismo grado de participación y responsabilidad.

- **3.2.2 Análisis de actividades según su Periodicidad:**

Las actividades analizadas desde la periodicidad incluyeron la estructura, la relación con el tiempo destinado para ser resueltas y la frecuencia con la que se realizaron. Este análisis tiene una relación estrecha con los objetivos que se persiguen en ese periodo y su organización para lograrlos.

- 3.2.2.a *Periodo por proyectos*. Los proyectos son “una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (Díaz, 2013, p. 4) incluyen secuencias didácticas, las cuales comparten objetivos en común con la intención de comprender tanto el “saber hacer” como el “saber decir” (Castedo, 2000) para elaborar un producto final para un destinatario real. Los proyectos duran en promedio 2 meses y en esta secuencia de actividades se incluyen una variedad de actividades que pueden variar en su organización, en los objetivos e incluso en su duración.
- 3.2.2.b *Periodo periférico*. Se entiende por actividades periféricas a aquellas que son ajenas a los proyectos y que fungieron como auxiliares en el proceso de adquisición del sistema de escritura. Estas actividades consistían en leer o escribir palabras con significado. La intención era promover una reflexión metalingüística del sistema de escritura sobre las letras que se van a utilizar y sus sonidos.
- 3.2.2c *Periodo rutinario*. Son las actividades que forman parte de la rutina escolar y que tienen la función mostrarle al niño la dinámica escolar. Dichas actividades fueron aprovechadas por la docente para que los niños avanzaran en su conocimiento de la lengua escrita. Así se logra que tengan una oportunidad individual para analizar el sistema de escritura y familiarizarse con el tipo de texto. Un ejemplo de esto es escribir la fecha o tomar lista de asistencia.

- **3.2.3 Análisis de actividades según su objetivo:**

- *3.2.3.a Objetivo: Familiaridad con tipos textuales.* Son las actividades enfocadas a analizar y/o planear el texto a escribir.
- *3.2.3.b Objetivo: Actividad de escritura.* Son las actividades enfocadas a analizar y poner en práctica sus conocimientos sobre el sistema de escritura, poniendo mayor énfasis en la escritura que en la lectura.
- *3.2.3.c Objetivo: Actividad de lectura.* Son las actividades enfocadas a analizar y poner en práctica sus conocimientos sobre el sistema de escritura, poniendo mayor énfasis en la lectura que en la escritura.

A continuación se describen con detalle las tres formas de analizar las actividades (organización; periodicidad; objetivo) empezando por el análisis de las actividades según su organización.

3.2.1 Análisis de actividades según su organización.

Las 91 actividades observadas pueden estar organizadas de forma grupal, en grupo pequeño o de manera individual. Para tener un panorama general del número de veces que se observaron actividades organizadas de esta forma, se organizó dicha información en la **Tabla 2**.

Tabla 2*Análisis de las actividades según su organización*

| Actividades | GRUPALES | GRUPOS PEQUEÑOS | INDIVIDUALES |
|---|-----------------|------------------------|---------------------|
| Familiaridad con tipos textuales | | | |
| Análisis y/o planeación | | 2+ | |
| Actividades de escritura | | | |
| Ahorcado | 22 * | | 1+ |
| Completar palabras | | | 2 & 1+ |
| Escritura de textos complejos | 2 + | | 10 + |
| Fecha | | | 16 * |
| Letras justas | | 2 & | 2 + |
| Lista de palabras | 5 & | | |
| Actividades de lectura | | | |
| Letreros de palabras | 1+ | | 4& 3* 3+ |
| Lista de asistencia | | | 6* |
| Colorear leyendo | | | 5 & |
| Reconocimiento de palabras | | 1 & | 3 & |
| Total | 30 de 91 | 5 de 91 | 56 de 91 |
| Periodicidad: +Proyecto (22), & Periféricas (22), * Rutina (47) | | | |

A continuación se hará un análisis de cada tipo de organización con la información que arroja la **tabla 2**.

3.2.1.a Organización individual

Las actividades con mayor frecuencia son las individuales (56 de las 91), estas representan el 61.5% del total, mientras que las grupales corresponden al 33% y las de grupos pequeños corresponden al 5.5% de las actividades. Es importante mencionar que, independientemente del tipo de actividad, todas incluyen la reflexión sobre el sistema de escritura, porque son niños en proceso de adquisición del principio alfabético.

Algo que resalta es que las actividades individuales solo se emplearon para el análisis y uso del sistema de escritura e incluían prácticas de lectura y escritura. Las

actividades de análisis y/o planeación relacionadas con los tipos de textos se observaron dentro de los proyectos y fueron en grupos pequeños. Gracias a la entrevista a la maestra, supimos que también realizaba las actividades de análisis y planeación en actividades grupales pero no se tiene registro de ello.

El objetivo de estas actividades individuales era que el alumno resolviera un problema sin ayuda. Sin embargo, ocurrió en algunas ocasiones que los compañeros participaban espontáneamente en la actividad del otro. Cuando esto sucedía, normalmente la maestra aceptaba la colaboración ya que le podía servir de pista al alumno que intentaba resolverlo. En otras ocasiones, la maestra sí les pedía que dejaran *pensar solito* al que estaba trabajando. La gran virtud de este tipo de organización, es que permitía un acercamiento personalizado entre alumno-maestra, donde podían aclararse las dudas y donde la maestra podía conocer el nivel de conceptualización de cada niño.

Dentro de las actividades de rutina, la maestra tenía una actividad que se llamaba *grupos pequeños*, que realizaba todos los días. Los niños ya sabían que para dicha actividad se reunían en grupos de 4 o 5 integrantes y cada uno de los grupos tenía una consigna diferente; la actividad podía ser resuelta tanto de manera individual como grupal. Para esta investigación se consideró un actividad de “grupo pequeño” cuando se resolvió de manera grupal. El resto de las actividades se consideraron individuales, a pesar de que estuvieran organizados en grupos.

De las 56 actividades individuales observadas, 25 corresponden a actividades de rutina (*fecha*, 16; *lista de asistencia*, 6; *letreros de palabras*, 3). De las 56 actividades individuales 17 corresponden a proyectos, las cuales se distribuyen como se muestra en la **Tabla 3**.

Tabla 3
Actividades individuales relacionadas con proyectos

| Proyecto | Ahorcado | Escritura de textos complejos | Letras justas | Letreros de palabras |
|-------------------|----------|-------------------------------|---------------|----------------------|
| Álbum Humano | 2 | 1 | | 1 |
| Álbum Escolar | | 6 | | |
| Calendario | | 1 | 2 | 2 |
| Mensaje para mamá | | 2 | | |

En la **Tabla 3** podemos observar que las actividades periféricas individuales corresponden a 14 de las 56 actividades de este rubro (2 de *Ahorcado*, 5 de *Colorear Leyendo*, 4 de *Letreros de Palabras* y 3 de *Reconocimiento de palabras*).

3.2.1.b Organización Grupal.

Las actividades grupales incluyeron 29 actividades de escritura. De las 29, 22 corresponden a la actividad de “Ahorcado” cuyo objetivo era averiguar el nombre del *niño del día* del que solo se conocía la letra inicial y la final. El *niño del día* era alumno encargado de pasar lista de asistencia, escribir la fecha y apoyar a la maestra en lo que solicitara. Cada día la maestra escogía quién sería ese niño según una lista que tenía. Así mismo, se aprovechaban las actividades grupales para introducir o reforzar actividades periféricas (5 de las 30), como la *lista de palabras*, donde se buscaba que los niños identificaran las letras iniciales de las palabras y las relacionaran con un referente conocido por el grupo. Por último, las 2 actividades de *escritura de textos complejos* y la de *letreros de palabras*, corresponden a la elaboración de un instructivo, por lo que forman parte de las actividades de un proyecto.

3.2.1.c Organización de Grupos pequeños.

La frecuencia de actividades organizadas en *grupos pequeños* fueron 5 de las 91 observadas. Se pudo apreciar que la maestra estaba presente todo el tiempo con este grupo, mientras que el resto del grupo estaba con la asistente o haciendo trabajo individual independiente. En este espacio, el papel de la docente era vital, ya que hacía el papel de mediadora entre las ideas de un alumno con otro y guiaba las reflexiones hacía el objetivo que estuviera persiguiendo, ya fuera hacer reflexión sobre el sistema de escritura o análisis sobre el lenguaje que se escribe.

De las 5 actividades observadas, 2 se trabajaron para introducir proyectos donde analizaban la estructura, el contenido y la función del texto a escribir, estas eran llamadas actividades de *análisis o planeación*. El resto de las actividades en grupo pequeño (2 de 5) fueron periféricas, en las que se buscaba que de manera colaborativa encontraran o escribieran palabras, basándose en la información que tenían sobre el

sistema de escritura. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificar el trabajo en grupo pequeño. En esta transcripción los niños están escribiendo con *letras justas* sus nombres (la maestra les da las letras móviles que necesitan para escribir pero están desordenadas). En esta intervención se puede ver como los compañeros tienen momentos para compartir sus ideas y se combina con los momentos de reflexión individual. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice T**.

Vamos con Montse. A ver Montse, ¿qué letras tiene tu nombre? Vamos a ver. ¿Cuál es ésta? (Muestra la T).

Montse: (Intenta ver las letras de su etiqueta de la mesa).

Renata: ¡No lo puedes ver! (le dice a Montse).

Me voy a cambiar de lugar para tapar el nombre de Montse (se cambia y tapa el nombre de Montserrat que está en la mesa). ¿Cuál es ésta? (Señala la letra T)

Renata: La /t/.

La /t/ de tortuga. Ésta, (muestra la R). ¿Cuál letra es Montse?

Montse: La de..., la de perro.

¿La de perro?

Tamara: La de ratón.

La de ratón y rana.

¿Ésta? (muestra S).

Tamara: La de serpiente.

Muy bien Tamara, la de serpiente. Esta letra de acá, ¿cómo se llama? (Muestra la A).

Tamara: La /a/.

Montse: La /a/.

La /a/ de abeja y araña. A ver Montse ¿ésta? (le muestra la R).

Rafa: La de rana.

Es la de rana y Rafa. Mira la tiene al principio (señala la R de Rafa) y la de Renata. Tú la tienes dos veces mira, (le enseña las dos erres y cambia de tarjeta). ¿Ésta? (muestra la E).

Renata: La /iiii/.

En inglés. ¿Y en español Regi?

Renata: (Se queda pensando).

Acuérdate.

Renata: La de elefante.

Aja, muy bien. ¿Ésta? (muestra la N)

Montse: La de... la de mamá.

Se parece a la de mamá, pero ésta es la de nene. ¿Ésta? (muestra la O).

Montse: La de oso.

La de oso. (Muestra la T) la de...

[...](Así continua con el resto de las letras hasta tener las letras necesarias para escribir Montserrat. (En la transcripción completa está todo el proceso)

Tamara: La de /totuga/.

A ver, Montse, ¿cuál va primero en tu nombre de éstas letras? ¿Cuál va primero? (están todas amontonadas las letras). Necesitamos verlas. Mira, sepáralas.

Montse: La de...

(la maestra da un tiempo de silencio y Montserrat sigue sin contestar).

Vamos a escribir Montserrat ¿Tú cuál crees que vaya primero?

Montse: La de... (observa las letras pero no señala ninguna) la de iguana.

La de iguana no la tienes.

Montse: La de elefante.

La de elefante. A ver, (la toma y la coloca arriba de la mesa). Sonaría /eee/

Montse: /e/.

¿Cómo empieza? /mmmonse/ /mmmm/ ¿Cuál es ésa?

Montse: La de elefante.

¿Cuál será niños?, la que suene así /mmmm/.

Tamara: La de oso.

Queremos que diga /mmmmonse/, ¿la de oso? (toma la O y la coloca al inicio)
Sonaría /ooo/.

Renata: la de mariposa (señala la M).

A ver, ¿cuál es la de mariposa? (dirigiéndose a Montse que estaba de espaldas cuando Renata la señaló).

Montse: (Voltea Montse a la mesa de trabajo).

Tamara: Ésta (toma la M).

Montse: ¡Ésta! (toma la M que había tomado Tamara).

Deja pensar a Montse (toma la M y la coloca arriba de la mesa). Ésta suena así /mmmm/.

[...] (Después de varios intentos y al ver que Montse no logra la dinámica de la actividad, la maestra la modifica, permitiéndole ver su nombre de la mesa y ahora el reto está en que Montserrat identifique las letras de su nombre y su orden).

Aquí va tu nombre Montse fíjate, (va señalando las letras de la etiqueta y mientras las señala las lee en voz alta) /m/ o/ /n/.

Renata: No le tienes que enseñar... (recordándoles que una regla que la maestra puso era no ver tu letrero del nombre).

Sí, porque estoy viendo que no reconoce las letras. A ver, Montse, fíjate. Ya llevamos la eme (señala la M de la etiqueta de la mesa y la M de los papelitos que van formando). La /o/ (hace lo mismo), y la ene. ¿Cuál sigue? (señalando la T en la etiqueta).

Tamara: La de /totuga/.

Montse: La de ratón (señalando la R de los papelitos).

No, fíjate aquí (señalando la T de la etiqueta).

Montse: La de tortuga (toma la T).

Acomódala allá al lado.

Montse: (Toma la T y la coloca quedando MONT).

Luego, ¿qué sigue?

Montse: Serpiente (toma la S y la coloca quedando [MONTSE]).

Muy bien. Ahí ya dice /mons/, ¿luego qué sigue?

Montse: La de elefante (toma la E y la coloca quedando [MONTSE]).

Bien, ahí dice /monse/, después...

Montse: La de ratón (toma la E y la coloca quedando [MONTSER]).

¿Luego?

Montse: La de ratón (toma la R y la coloca quedando [MONTSEERR]).

Después, ahí ya dice /monserrrrr/. Muy bien, Montse.

Tanía: Faltan dos.

Faltan dos, ¿cuál va primero Montse, la /a/ o la de tortuga?

Montse: /a/ (toma la A y la coloca quedando MONTSEERRA).

Aja, y tu nombre termina con la de tortuga y así dice Montserrat. Chócalas Montse, muy bien.

A continuación se describen con detalle la segunda forma de analizar las actividades: según su periodicidad.

3.2.2 Análisis de actividades según su periodicidad.

Como se describió anteriormente, la periodicidad se clasifica en tres opciones: periodo por proyecto, periodo periférico y periodo rutinario. Se empezará describiendo las actividades del periodo por proyecto.

3.2.2.a Periodo por proyecto.

Las actividades que correspondieron a un *proyecto* fueron 22 de 91. Las actividades por proyectos tenían una secuencia de actividades organizadas, por lo que normalmente pasaban por las siguientes fases, independientemente del contenido.

La primera fase de los proyectos era de exploración y análisis del texto. Para ello, la maestra les mostraba, de manera grupal o en grupos pequeños, un texto modelo del género que iban a producir durante el proyecto. Por ejemplo, se observó la clase introductoria para el proyecto del álbum escolar, donde estaban organizados en grupos pequeños y la maestra les trajo como texto modelo un álbum familiar con pies

de foto de una de sus maestras y fueron analizando su estructura y la forma de su redacción.

Se puede concluir que en la primera fase de los proyectos se involucran los siguientes análisis:

- Objetivo involucrado: familiaridad con tipos textuales.
- Organización: grupal o en grupo pequeño.
- Periodicidad: proyecto.

La segunda fase de los proyectos era de planeación, donde los niños definían qué escribir con apoyo de la maestra. En esta actividad el objetivo estaba en la familiaridad con los tipos textuales, ya que a partir del análisis de un texto modelo se intentaba producir un texto con las mismas características textuales, desde las posibilidades de los niños. Un ejemplo de esto es cuando los niños estuvieron leyendo, con apoyo de la maestra, ejemplos de cartas navideñas y después le dictaron a la maestra lo que querían poner en su carta navideña que posteriormente ellos escribirían. Esta actividad la realizaron en grupos pequeños con la intención de que pudieran compartir ideas entre ellos. Esta transcripción se encuentra en el **Apéndice S**. Cabe recalcar que, dependiendo de las características del producto a realizar en el proyecto, se realizaba dicha planeación. Por ejemplo, en el proyecto del calendario, por su propia estructura y contenido, no se requirió planear con los niños qué escribir y qué lenguaje emplear, ya que en un calendario solo se escriben palabras y no oraciones. Sin embargo, en los proyectos de los *álbumes*, *la carta navideña* o *mensaje para mamá* sí se requirió dicha planeación debido a que su estructura lingüística contenía frases u oraciones completas como “Gracias por comprarme cosas”.

Se puede concluir que en la segunda fase de los proyectos se involucraron los siguientes análisis:

- Objetivo involucrado: familiaridad con tipos textuales.
- Organización: Grupo pequeño o individual
- Periodicidad: proyecto.

La tercera fase de los proyectos era la escritura o lectura de textos para obtener el producto final . Después de analizar el portador de texto y planear qué querían escribir, los niños finalmente pasaban a escribir o a leer, dentro de una variedad de

opciones, un texto y así poder seleccionarlo y colocarlo en el lugar indicado para que cobrara sentido dentro de un texto mayor.

Existían diversas actividades de escritura para poder escribir el texto del proyecto (el número indica las veces que aparecieron en el análisis relacionado con los proyectos): *ahorcado* (1), *letras justas* (2) y *escritura de textos complejos* (10). Por ejemplo, el ahorcado se empleó para escribir los nombres del cuerpo humano. Las *letras justas* para escribir los meses del calendario. Se le denominó *escritura de textos complejos* (10 de 63) a las frases u oraciones de un texto que eran escritas por los niños con su propia letra para un proyecto. Estas actividades de escritura se derivaron de los proyecto del *álbum del cuerpo humano* (1), *álbum escolar* (6), *calendario* (1) y *mensaje para mamá* (2). Por ejemplo, en el álbum escolar un niño escribió [ESTOY DISFRASADO DE HARRY].

Así mismo, para poder obtener el texto final del proyecto, los niños hacían actividades de lectura. Un ejemplo de lo anterior, fue la elaboración del calendario, (3) donde la maestra colocaba de manera individual los letreros con los días de la semana y ellos tenían que leer las opciones para escoger el que buscaban.

Se puede concluir que en la tercera fase de los proyectos se involucran los siguientes análisis:

- Objetivos involucrados: actividad de lectura y actividad de escritura (sistema de escritura)
- Organización: grupal e individual
- Periodicidad: proyecto.

Después de ver la dinámica general de los proyectos, se observó que la duración de estos era variable. La maestra del grupo explicó que existieron a lo largo del ciclo escolar proyecto bimestrales, proyectos permanentes y proyectos ligados a días festivos.

Los *proyectos bimestrales* realizados ese año escolar (2015-2016) se muestran en la **Tabla 4**. Como su nombre lo dice, duran en promedio dos meses del calendario escolar. De los cinco que hubo, se logró observar tres segmentos. La intención era que en cada proyecto se pudiera explorar con mayor profundidad alguna de las principales

áreas de estudio (ciencias, lengua escrita o matemáticas), buscando un equilibrio entre estas. Sin embargo, independientemente del enfoque principal, todas terminaban con un producto que implicaba la *lengua escrita*.

Tabla 4
Proyectos bimestrales

| Bimestre | Proyecto bimestral | Principal enfoque | Se observó Si o no |
|------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1° (Sept-Oct.) | Cuidado de las mascotas | Lengua escrita y ciencias | No |
| 2° (Nov-Dic.) | Calendario | Matemáticas | Si |
| 3°(Ene-Feb.) | Álbum del cuerpo humano | Ciencias | Si |
| 4° (Marz- Abril) | El universo | Ciencias | No |
| 5° (Mayo- Junio) | Álbum escolar | Lengua escrita | Si |

De forma paralela se trabajaron *proyectos permanentes*. Es decir, proyectos que estuvieron presentes todo el ciclo escolar. Este es el caso de los *instructivos*; se procuraba seguir un *instructivo* grupal por semana. Otro proyecto permanente, que no se logró observar fue el de *conciencia plena*. En este proyecto los niños compartían de manera oral experiencias y opiniones sobre temas relacionados con inteligencia emocional. Esta es una actividad que favorecía mucho el lenguaje oral. En cuanto al proyecto de los instructivos, cada semana se realizaba una actividad relacionada con proyecto. Cada actividad de la secuencia del proyecto, buscó aproximar a los niños al tipo textual de los instructivos.

Los *proyectos ligados a días festivos* también se trabajaban de forma paralela al *proyecto bimestral* y *permanente*. Estos proyectos observados también cumplían con las tres fases anteriormente descritas: exploración y análisis del portador del texto; planeación sobre el contenido; momentos para la producción escrita. Su única diferencia fue que la temática era definida según festividades del momento y que el tiempo invertido era mucho más corto que los bimestrales, ya que estos duraban una

semana o dos, pero se trabajaba de tres a cinco veces por semana. Los proyectos *ligados a días festivos* observados corresponden a la escritura de *Carta Navideña* en diciembre y *Mensaje para Mamá* en mayo. Para tener una idea de como quedaron los proyectos de forma paralela a lo largo del ciclo escolar, se muestra la **Tabla 5**.

Tabla 5
Proyectos paralelos

| Bimestre | Proyecto bimestral | Proyecto ligado a días festivos | Proyecto permanente |
|------------------|--------------------------------|--|---|
| 1er (Sept.-Oct.) | Cuidado de las Mascotas (0) | -- | Instructivo (1) Conciencia plena (0) |
| 2º (Nov.-Dic.) | Calendario (5) | Carta Navideña (1) | Instructivo (1) Conciencia plena (0) |
| 3º (Ene.-Feb.) | Álbum del cuerpo humano (4) | -- | Instructivo (1) Conciencia plena (0) |
| 4º (Mar.- Abr.) | El universo 0 | -- | Instructivo (0) Conciencia plena (0) |
| 5º (May.-Jun.) | Álbum escolar (7) | Mensaje para mamá (2) | Instructivo (0) Conciencia plena (0) |
| Act. observadas | 16 | 3 | 3 |

3.2.2.b Periodo periférico

De las 91 actividades, 22 fueron periféricas, es decir, actividades que buscaban reflexionar sobre el sistema de escritura con palabras significativas para los niños. Las actividades periféricas se organizaron tanto en actividades grupales, en grupos pequeños y en actividades individuales. En las actividades grupales (5 de las 22) y de grupo pequeño (3 de las 22) se buscaron dos objetivos: uno fue que los niños identificaran la dinámica de una actividad para posteriormente poder realizarla de manera individual o grupal y otro fue reflexionar sobre el sistema de escritura de manera colaborativa.

El resto de las actividades periféricas, las organizadas de manera individual (14 de las 22), buscaban que cada alumno reflexionara sobre algún aspecto del sobre el

sistema de escritura, como identificar las partes (letras), construir nuevas referencias, etc. El concentrado de las actividades periféricas se muestra en la **Tabla 6**.

Tabla 6

Actividades con periodo periférico

| Nombre de la actividad | Objetivo | Organización | Total observadas |
|-------------------------------|------------------------|---------------------|-------------------------|
| Colorear leyendo | Actividad de lectura | Individual | 5 |
| Completar palabras | Actividad de escritura | Individual | 2 |
| Letras justas | Actividad de escritura | Grupo pequeño | 2 |
| Letreros de palabras | Actividad de lectura | Individual | 4 |
| Lista de palabras | Actividad de escritura | Grupal | 5 |
| Reconocimiento de palabras | Actividad de lectura | Individual | 3 |
| | | Grupo pequeño | 1 |
| | | Total | 22 |

3.2.2.c Periodo rutinario

En la a **Tabla 7** podemos apreciar que las actividades de rutina representaron más del 50% de las actividades observadas (47 de 91). La actividad de rutina grupal fue el *ahorcado* (22 de las 47). En dicha actividad, los niños tenían que identificar quién era el *niño del día*. Esto lo lograban con las pistas que les iba diciendo la maestra. Ella colocaba en el pizarrón el número de líneas que representaban el número de letras del nombre del niño que estaban buscando. Los niños le decían letras y la maestra les decía si esa letra estaba en el nombre o no.

Dos de las tres actividades de *rutina* individual las realizaba el *niño del día*, las cuales eran *escribir la fecha* (16 de las 47), tomar *lista de asistencia* (6 de las 47). Por último, por turnos, los niños tenían que identificar en cuál de los *letreros de palabras* que les daba la maestra se encontraban los títulos de las actividades que se iban a realizar durante el día (3 de 47).

Tabla 7*Actividades de periodo rutinario*

| Nombre de la actividad | Objetivo | Organización | Total observadas |
|-------------------------------|------------------------|---------------------|-------------------------|
| Ahorcado | Actividad de escritura | Grupal | 22 |
| Fecha | Actividad de escritura | Individual | 16 |
| Letreros de palabras | Actividad de lectura | Individual | 3 |
| Lista de asistencia | Actividad de lectura | Individual | 6 |
| | | Total | 47 |

A continuación se describe con detalle la tercera forma de analizar las actividades: según su objetivo.

3.2.3 Análisis de actividades según su objetivo.

El análisis de las actividades según su objetivo tuvo como base los tres contenidos esenciales para la enseñanza de la lengua escrita propuestos por Kaufman y Lerner (2015). La idea era verificar si la docente buscó medios para favorecer el análisis y hacer uso de:

1. Sistema de escritura.
2. Lenguaje que se escribe.
3. Los quehaceres del lector y del escritor.

Estas categorías sirvieron de base para clasificar los objetivos de las actividades, pero se realizaron algunas modificaciones. Algunas estaban centradas en el sistema de escritura pero éstas a su vez, se centraban en el análisis y uso de la lectura o en la escritura. Por lo tanto, se decidió separar el análisis relacionado con *sistema de escritura* en dos: *actividades de lectura* y *actividades de escritura*.

Las actividades donde el centro de reflexión era el *lenguaje que se escribe*, se cambiaron de nombre a *Objetivo: familiaridad con tipos textuales*. En esta categoría predomina la atención a la organización lingüística del texto. La idea era analizar y recuperar con los alumnos las características esenciales de cada tipo de texto, según los objetivos del autor y el destinatario.

El apartado relacionado con *los quehaceres del lector y del escritor* no se incluyó, porque las acciones que implican planificar un texto están presentes en las actividades de *familiaridad con tipos textuales*.

Las acciones de corrección y revisión están presentes en las actividades de análisis y uso del *sistema de escritura*, ya que mientras van escribiendo, van revisando y corrigiendo con apoyo de su maestra y/o compañeros.

Las opciones para definir el objetivo de una actividad fueron:

- *Objetivo: familiaridad con tipos textuales*
- *Objetivo: actividad de escritura*
- *Objetivo: actividad de lectura.*

A continuación se describen cada una de las tres opciones de actividades según los objetivos identificados en la práctica docente observada. Se inicia con la familiaridad con tipos textuales.

Las 91 actividades observadas se clasificaron agrupando las que tenían una dinámica igual en cuanto a las instrucciones y la manera de resolverlo. De dicho análisis, se obtuvieron 11 tipos de actividades diferentes. De los 11 tipos de actividades, una corresponde a los objetivos de *familiaridad con tipos textuales*, seis corresponden a las *actividades de escritura* y cuatro corresponden a *actividades de lectura*.

En seguida se describirán los 11 tipos de actividades encontradas en las 91 actividades observadas, según su objetivo. Cabe aclarar que en este apartado de los resultados, el foco está en describir la actividad, no en analizar la intervención docente. Esto último es el objetivo de la tercera fase de los resultados.

3.2.3.a Objetivo: Familiaridad con tipos textuales.

De las 91 actividades observadas, sólo 2 corresponden al tipo de actividad: familiaridad con tipos textuales. Es decir, analizar las características textuales del texto a escribir. Ambas pertenecían a algún proyecto y se organizaron en grupos pequeños (ver **Tabla 8**). En los proyectos se obtuvo siempre un producto final que involucraba un texto escrito de circulación social. Aunque no se lograron observar todos los proyectos, la maestra comentó que en cada uno se hacía una dinámica similar: primero se

mostraban y exploraban varios modelos del tipo de texto que iban a escribir para, después, analizar sus características.

Tabla 8

Objetivo: familiaridad con tipos textuales

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observadas | Identificación del ejemplo |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Familiaridad con tipos textuales | Proyecto | Grupo pequeño | 2 | Apéndice R |
| | | Total de ejemplos | 2 | 1 (Total de apéndices) |

Una de las actividades observadas consistía en el análisis de una carta navideña. La maestra les mostró y leyó varias cartas modelo y después de hacer un análisis de ellas, le dictaron a la maestra su *carta navideña*. En este proceso la maestra hizo varias intervenciones para centrar la atención de los niños en algún aspecto específico de la carta (tanto de la forma como del contenido) y así fue como los niños lograron dictar frases u oraciones a la maestra. En un inicio, sus dictados no contaban con frases coherentes pero en otra sesión de grupo pequeño se trabajó en ello. El hecho de que la maestra fuera la encargada de escribir permitía que los niños pudieran centrarse en el *lenguaje que se escribe*. Es decir, en la superestructura, macro y microestructura del texto. La transcripción de esta actividad se encuentra en el **Apéndice S**.

La segunda actividad que se observó de la categoría *objetivo: familiaridad con tipos textuales*, fue sobre el proyecto del *álbum escolar*. Cada alumno hizo su propio álbum escolar con fotos de los recreos, campamentos y clases dentro de la escuela. Para introducir el proyecto, la maestra mostró un álbum “modelo” que tenía impresos varios pies de foto. Empezaron analizando la portada y luego cada hoja hasta terminarlo. Mientras lo observaban, la maestra fue explicando, con ejemplos, qué son los pies de foto y para qué sirven. Una vez trabajado en ello, se concluyó la primera actividad de la secuencia del proyecto.

Ahora se presenta un fragmento de una transcripción sobre cómo la maestra introdujo el proyecto del *álbum escolar*. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice R**.

(Les muestra la portada de un álbum). Éste es un álbum de fotos de los hijos de Elena (Elena es una maestra de la escuela que conocen los niños). Dice: “Fotos varias, Fernando y...” (señala a la niña que está en la foto). ¿Ustedes saben cómo se llama su hija?

niños: No.

Lulú: ¿La niña o el niño?

La niña. Dice: “Fernando y Andrea” (vuelve a señalar con el dedo mientras lee). “Fotos varias, Fernando y Andrea”. Éste es un álbum de fotos.

Leandro: ¡Éste es su perro! (señala al perro que sale en una foto con los niños en la portada).

Les voy a enseñar, fíjense (se va a la primera página). Dice “Fotos varias, Fernando y Andrea” (cambia de página y señala con su dedo mientras lee lo que dice) “Un sábado en San Miguel de Allende, mayo del 2003”.

Leandro: ¡Elena! (señala a Elena en la foto).

Ahí está Elena,(cambia de página). Miren trae fotos y en algunas trae letreros (cambia de página). Entonces, decía donde estaban. ¿Dónde estaban en estas fotos?

niñ@s: (nadie contesta).

En San Miguel de Allende, así se llama el lugar. Todas éstas son de San Miguel de Allende. Miren (cambia de página y señala con el dedo mientras lee el pie de página que tiene) “Y al día siguiente a bañar a Abela, a Abeba” (vuelve a leer con el dedo) “y al día siguiente, a bañar a Abeba”.

Leandro: a Abeba.

Exacto, ¿quién es Abeba?

Leandro: El perro.

[...]

Miren, aquí ya no tiene el número de las fechas (se refiere a que esas fotos no tiene pie de foto) pero oigan, ¿aquí podemos saber dónde es? (Se ve que un señor está con sus hijos mordiendo un pastel con una velita de cumpleaños). ¿Podemos saber dónde es o cómo están?

Leandro: Con su papá.

Es su esposo, pero si le pusiéramos un letrero, ¿qué debería de decir?

Niñ@: Gracias.

¿Gracias? Acuérdense qué dicen los letreros de las fotos. A ver les voy a enseñar.

Ok, dicen las fechas (se regresa a fotos que ya vieron con el pie de foto y lo vuelve a leer con su dedo) “y al día siguiente a bañar a Abeba”. O sea, está diciendo qué está pasando en esta foto. (Se regresa a la foto del señor mordiendo el pastel). ¿Qué le pondríamos aquí si hablamos de esta foto?

Leandro: ¡Es el cumpleaños de papá!

Es el cumpleaños de papá, por ejemplo. Y es el cumpleaños número..., miren, 39.

A continuación se describe la segunda opción de los tres objetivos identificados en la práctica docente observada: actividades de escritura

3.2.3.b Actividad de escritura

De las 91 actividades observadas, 63 corresponden a *actividades de escritura*. Las 63 actividades relacionadas a la escritura se clasificaron a su vez en 6 tipos de actividades:

- *Ahorcado (23)*
- *Fecha (16)*
- *Escritura de textos complejos (12)*
- *Lista de palabras (5)*
- *Completar palabras (3)*
- *Letras justas (4).*

En la **Tabla 9**, se presenta la relación que tiene cada una de estas *actividades de escritura con la periodicidad y la organización*.

Tabla 9
Actividades de escritura

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observados | Ejemplo |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| Ahorcado | Rutina | Grupal | 22 | Apéndice I |
| | Proyecto | Individual | 1 | Apéndice J |
| Completar palabras | Periférica | Individual | 2 | Apéndice K |
| | Proyecto | Individual | 1 | Apéndice L |
| Escritura de textos complejos | Proyecto | Individual | 10 | Apéndice M |
| | | Grupal | 2 | Apéndice N |
| Fecha | Rutina | Individual | 16 | Apéndice Ñ |
| Letras justas | Proyecto | Individual | 2 | Apéndice O |
| | Periférica | Grupo Pequeño | 2 | Apéndice P |
| Lista de palabras | Periférica | Grupal | 5 | Apéndice Q |
| Total de ejemplos | | | 63 | 10 |

En seguida se describirá cada una de las actividades de escritura anteriormente mencionadas, acompañadas de ejemplos para que el lector pueda tener una idea específica sobre cómo es la actividad. La primera, de las 6 *actividades de escritura* a describir, es el *Ahorcado*.

Ahorcado. (Actividad de escritura)

La actividad de *ahorcado* fue la más frecuente de su categoría (23 de las 63 actividades de escritura). Esta actividad consistía en proporcionarle al niño el número de letras que se requiere para formar una palabra. Para ello, se colocaban líneas horizontales y cada línea representaba una letra de la palabra a escribir. Esto le

implicaba al alumno ir aislando sonido por sonido para ir encontrando las letras que forman la palabra.

De las 23 actividades, 22 eran con periodo rutinario organizadas en grupo y consistían en que los niños adivinaran quién era el niño del día. Cada mañana, la maestra colocaba en el pizarrón líneas que representaban el número de letras del nombre de algún alumno. Por turnos, cada niño le dictaba una letra para ver si formaba parte del nombre del *niño del día*. Si acertaban, la colocaba en la línea correspondiente. Si no acertaban, la colocaba en la columna de las letras que no eran pertinentes, acompañada de una carita triste. Durante el ciclo escolar fue cambiando la consigna. Al inicio pedía que adivinaran el nombre, después pedía el apellido y al final podía ser el nombre de algún familiar, prenda u objeto que tuviera el niño del día. Para que todos los niños fueran seleccionados, la maestra llevaba una lista para saber a quién le tocaba. A continuación, presentamos un fragmento de una transcripción del *ahorcado* para identificar quién era el *niño del día*, acompañada de la *Figura 9* para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice I**.

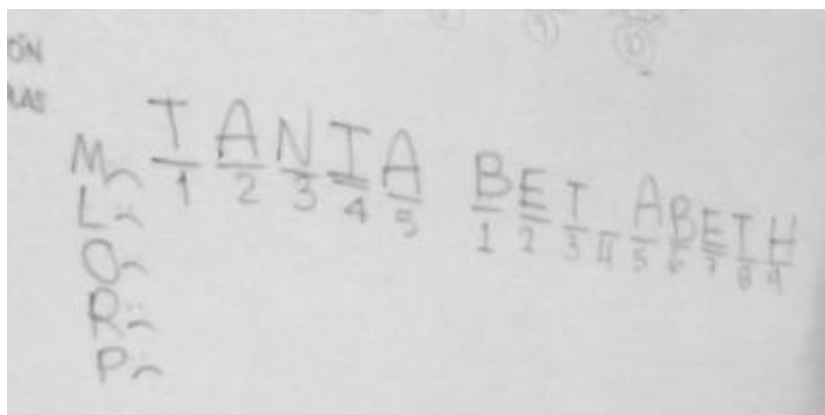


Figura 9: Ahorcado

(Fecha en la que se observó: 26 de octubre de 2016)

(Está escribiendo en el pizarrón las líneas de las letras del nombre de un alumno).

niño: ¡Tiene muchas letras!

Renata: ¡Ya sé! Tania Betzabeth.

¡Ah! no sé. A ver, vamos a ver cuántas letras...

Paolo: ¿Tiene muchas letras?

Pues yo creo que sí, a ver ¿cuántas son Carlos Paolo?, fuerte.

Carlos Paolo: 1, 2, 3, 4, 5,

(Mientras Paolo cuenta la maestra escribe los números debajo de cada línea quedando así:

([_ _ _ _ _]).

1 2 3 4 5

Cinco tiene el primer nombre.

Y a ver el segundo Ariadna, ¿cuántas tiene?

Ariadna: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 (mientras dice los números, la maestra escribe los números debajo de cada línea quedando así:

([_ _ _ _ _ _ _ _ _]).

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Nueve letrotas.

Max, dime una letra.

Ariadna: Mi hermano tiene 9 años.

La que tu quieras.

Mateo: (Señala la letra M de su nombre que está en la etiqueta de su mesa).

¿Cuál? (se acerca la maestra para ver cuál letra está señalando y es la eme).

¿Cómo se llama?

Mateo: (La vuelve a señalar).

La de Mateo, (hay un compañero del salón que se llama Mateo) la /m/ de Mateo. (Se va al pizarrón y escribe al lado izquierdo de las líneas la [M] acompañada de una carita triste. No está la eme de Mateo.

Te toca, Lulú.

Lucia: (Se para a ver el nombre de Carlos Paolo que está en la mesa de ese niño). La de león.

La de león, no está la de león (escribe [L] debajo de la M acompañada de una carita triste).

Vas Juana.

Carlos Paolo: Yo tengo muchísimas (refiriéndose a la cantidad de letras).

Juana: (Se para a observar el letrero de Carlos Paolo, que está en la mesa de ese niño) La /o/.

¿Cuál?

Juana: La /o/

No está la /o/ (escribe [O] debajo de la L acompañada de una carita triste).

Le toca a Tania.

T: La de /tutuga/.

¡Ah! Sí está la de tortuga (empieza a escribir [T]).

niñ@: ¿Dos veces?

Está tres veces (escribe quedando: [T _ _ _ _] [_ _ T _ _ _ _
T _ _]). Dice /t/ /t/ /t/

varios: (Los niños imitan el sonido) /t/ /t/ /t/.

/t/ /t/ /t/....

Esta actividad también se aprovechó para el proyecto del álbum del cuerpo humano, donde tenían que escribir las partes del cuerpo humano en un esquema. Para apoyarlos, la maestra les colocaba las líneas que representaban el número de letras que requerían para escribir alguna palabra. Por ejemplo, *CABEZA*. A continuación mostramos un fragmento de una transcripción para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice J**.

(Fecha en la que se observó: 27 de enero de 2016)

Son (los dibujos) de unos niños, pero están incompletos. Se borraron algunas partes de su cuerpo. Por ejemplo, a este niño ¿qué ves que le falta, Fabiola?

Fabiola: (Señala la pierna del dibujo).

Le falta una pierna y la pierna también tiene un pie, ¿verdad? ¿Tú qué ves que le falta Rafa?

Rafa: Un ojo.

Un ojo. Ustedes tienen que fijarse muy bien qué partes del cuerpo les faltan y como pintárselas, dibujando. Después, yo les voy a ir poniendo unas flechitas para que ustedes escriban cómo se llaman las partes del cuerpo de estos niños. Como las que están allá (señala un esquema de dos niños con las partes del cuerpo escritas,). Allá hicimos unos diagramas donde dice “cabeza”, “cuello”, “hombros”, “pecho”.

[...]

Ahora sí. “Cabeza”, ¿eh? Aquí le voy a poner una flecha a la cabeza de la niña (coloca la flecha). “Cabeza” tiene (coloca 6 líneas horizontales) una, dos, tres, cuatro, cinco... ¡Ay! La cabeza está un poco aplastada (borra y corrige un poco la cabeza). Tiene seis letras “cabeza”. Piensa con cuál va, “cabeza”.

Lázaro: /ka/ /ka/ /ka/

(Señala con el índice cuando dice ka).

Lázaro: La /a/.

La /a/ va en el número dos, pónsela. Ahí va la /a/.

Lázaro: (Escribe [A] quedando [_ A _ _ _ _]).

Y antes va /ka/ /ka/ como...

Lázaro: Camello.

Como camello y Camilo Paulo, exactamente ahí va en la uno.

Lázaro: Casa (traza la C en el aire).

Muy bien.

Lázaro: ¿En dónde va la de casa?

En el uno.

Lázaro: (Traza la C y le queda [C A _ _ _ _]).

En seguida, se describe la segunda de las 6 *actividades de escritura*: completar palabras.

Completar palabras. (Actividad de escritura)

Las actividades de *completar palabras* (3 de las 63 actividades escritura) consistían en que el alumno completara una o varias palabras incompletas para que aislara un fragmento de la palabra y trabajara tanto las relaciones parte/todo como los valores sonoros de las letras. Se le pedía al alumno que completara ya fuera las letras iniciales, finales o intermedias.

Esta actividad se empleó tanto para actividades *periféricas* (2 de 3) como de *proyecto* (1 de 3). Por ejemplo, en la *periférica* de enero del 2016, se observó que la maestra les entregaba una hoja donde estaba escrita la palabra de cualquier sustantivo que ellos conocieran y solo les dejaba la línea vacía de la primera o última letra. En otra *periférica*, que fue en mayo del 2016, se observa que la actividad tiene un grado de dificultad mayor, ya que faltaban la mayoría o todas las letras de una palabra, por lo que ya se podría considerar una actividad de ahorcado. A continuación presentamos un fragmento de una transcripción para ejemplificar las actividades de *completar palabras*. Se acompaña la transcripción con las *Figuras 10 y 11*. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice K**.

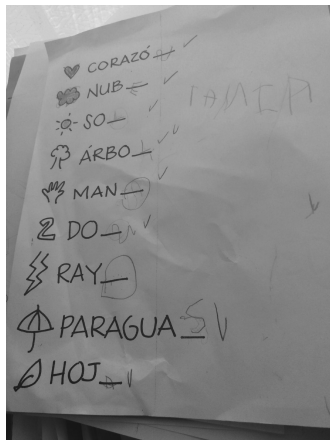


Figura 10: Completar final

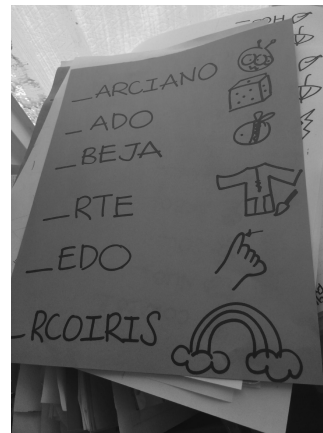


Figura 11: Completar inicial

Fíjense bien, ya sé que ya han hecho este ejercicio. Se trata de pensar con qué letra termina. Cada quien escribe y después yo les leo.

Daniel: (Escribe [N] quedando [CORAZO[N]]).

[...]

(Va con Daniel).

Daniel: *Árbol*, la /o/.

Muy bien, tiene la /o/ (lee señalando cada letra) /arbo/

Daniel:(vuelve a leer señalando con su dedito) (señala AR) /ar/ (señala BO)
/boooooo/

/arboIIIIII/.

Daniel: ¡La // de león!

(Asienta con la cabeza).

Daniel: (escribe [L] quedando ARBO[L]).

[...]

(Va con Daniel que ya terminó toda la hoja). A ver reviso (lee de manera literal cada una de las palabras del ejercicio señalando con el dedo cada palabra que lee) rayo, paraguas, /hoje/ ¿hoje? Es ésta, (toma una hoja de papel). ¿Cómo se llama?

Daniel: /oxaaaaaaaa/

(Mientras Daniel alarga el sonido de la palabra hoja, señala con su dedo la boca de Daniel cuando dice /a/ de hoja) ¡Esa! ¿Cuál es?

Daniel: ¡Ah! la de....serpiente

(Toma una goma y borra la [E]), ¿serpiente?

Daniel: La /a/

La de Ale (nombre de un compañero del salón)

Daniel: La de

Ariadna (nombre de otra compañera del salón)

Daniel: (Ve una tarjeta que dice Ariadna que está sobre la mesa). ¿Ésta dice Ariadna? (Señala la A de Ariadna)

Ajá.

La actividad de *completar palabras* que formó parte del proyecto del *cuerpo humano* consistió en que cada alumno escribiera su nombre en la portada del *álbum del cuerpo humano*. En esa ocasión, la maestra escribió algunas de las letras para que

pensaran específicamente en alguna parte de la palabra (letras iniciales, intermedias y/o finales). No se puede colocar un ejemplo de la transcripción real, ya que se buscó proteger la identidad de los niños. Pero se puede dar un ejemplo. Para los niños que estaban más avanzados les podía entregar la hoja con líneas a completar en letras intermedias, por ejemplo, si un nombre fuera SONIA ALCOCER, la maestra le podría entregar el ejercicio así:

S _ _ I _ _ L _ _ C _ _

Sí el niño estuviera iniciando el proceso de alfabetización le podría pedir que identificara únicamente las letras iniciales y/o finales de su nombre. Pesando en el mismo nombre anterior, SONIA ALCOCER, la maestra le podría entregar el ejercicio así:

_ ONI _ _ LCOCE _

En seguida, se describe la tercera de las 6 *actividades de escritura: escritura de textos complejos*.

Escritura de textos complejos. (Actividad de escritura)

Para poder contextualizar las actividades de *escritura de textos complejos* es necesario recordar rápidamente las tres fases de los proyectos:

- 1ª fase: exploración y análisis del texto a escribir
- 2ª fase: planeación de lo que se desea escribir
- 3ª fase: escritura del texto para obtener el producto final del proyecto.

De la tercera fase de los proyectos se deriva la *escritura de textos complejos* (12 de las 63 actividades de escritura). A continuación, ejemplificaremos con el proyecto *álbum escolar* las fases del proyecto y cómo se llegó a la actividad de escritura. Antes de que los niños empezaran a escribir su pie de foto para el álbum, habían analizado con su maestra, las características de un álbum. Posteriormente, cada alumno le dijo a

la maestra, con apoyo de sus compañeros y de la maestra misma, lo que quería escribir debajo de algunas de las fotos que tenían (lo cual corresponde a los objetivos del *lenguaje que se escribe*.) Finalmente, la maestra le iba dictando a cada niño lo que habían dicho que querían escribir en su pie de foto, por ejemplo “ESTOY DISFRAZADO DE HARRY”. Es en esta fase donde los niños empiezan a *escribir textos complejos* de mano propia. De las 12 actividades de escritura de textos complejos que se observaron, 10 corresponden a una actividad grupal, como la anteriormente descrita. A continuación se presenta un fragmento de transcripción de dicha actividad. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice M**.

Contexto: (La maestra le entregó una fotografía a Daniel para que pensara qué quería escribir).

¿Qué vas a escribir tú, Daniel?

Daniel: Estoy disfrazado.

Ok, la primera palabra es /eeesstooii/. ¿Qué letras tiene?

Daniel: (Empieza a escribir solito).

[...]

Daniel: (Escribió [ASOIFEA] y quiere escribir ESTOY DISFRASADO).

Reviso, ¿qué dice Daniel? (observa la escritura). ¿Qué dice la escritura de Daniel?

Daniel: (No responde).

Dígame.

Daniel: (Lee con su dedito, señala A) /a/, (señala S) /s/, (señala O) /o/, (señala I) /i/, (señala F) /f/, (señala E) /e/.

Leandro: No, /e/ (señala E), /a/ (señala la última A de [ASOIFEA]).

¿Qué significa?... ¿Qué significa?

Daniel: (sonríe chiveado).

dice (lee con el dedo) asoifea.

Leandro y Daniel: ¡/asoifea!/ jajajaja.

¡Ay! Se me hace que se confundió. Ya vi la primera confusión, como que quiso escribir estoy. Estoy ¿Con cuál empieza? ¿Con la /a/?

Daniel: /e/ /e/ /e/

Con la /e/, ¿y cuál es la /e/? (borra la A).

Daniel: (Escribe [E] quedando [ESOIFEA]).

Leandro: Cópíame (tiene escrito Leandro [ESTOY]).

Cópíame. Exacto mira, él escribió estoy (coloca la hoja de Daniel arriba de la de Leandro, luego lee ES) /es/ ¿cuál le faltó a Daniel?

[...]

(Lee señalando con el dedo ESTOY) Estoy. Ya tienen los dos “estoy”. ¿Leandro qué va a escribir? ¿Estoy qué?

Leandro: (No responde).

Ahora Daniel. Te toca /dis/ /fra/ /za/ /do/. Tú puedes, disfrazado /d/.

Daniel: (Escribe [D]) /di/.

Pero alto. Más despacito.

Daniel: (Escribe [I] quedando [DI]). /fff/ (escribe [F] quedando [DIF]).

/dissss/. Más despacio porque se come letras.

Daniel: /fra/ (escribe [A] quedando [DIFA]). /fa/ /s/ (escribe [S] quedando [DIFAS]). /rrr/ (escribe [R] quedando [DIFASR]). /o/ (escribe [O] quedando [DIFASRO]).

A ver, revisa con tu dedito lo que llevas.

[...]

Daniel: (Tiene escrito [DIFASRO] para disfrazado).

A ver Daniel, despacito con tu dedo dime qué escribiste.

Daniel: (Lee con su dedito letra por letra).

¿Va la /r/? disfrazado.

Daniel: /o/.

Sí termina con la /o/. Todas...muchas las tiene bien. Fíjate, la primera parte hasta aquí (señala DI) tiene que decir /dis/. Revisa si ya dice /dis/ (lee señalando con el dedo DI) /dissss/. ¿Sí ya dice /dis/?, ¿nos falta?

Daniel: (escribe una S quedando [DISFASRO]).

La siguiente parte tiene que decir /fra/ /fra/ (tapa las letras que están después de FA). Y ahorita dice /fa/. /fra/.

Daniel: /frrrr/

¡Esa!

Daniel: La /rrrr/.

la /rrr/ se esconde. Ahí en medio (señala el espacio entre la F y la A). Muy bien Daniel.

Daniel: (Escribe [R] quedando [DISFRASRO]).

A ver Daniel (lee con el ojodedo DIS) /dis/ (lee con ojoel dedo FRA) fra. Ahora la siguiente parte Daniel, tiene que decir /sa/(señala la S) /disfrasa/.

Daniel: ¿Como Samuel?

Como Samuel. Va la /s/ con cuál.

Daniel: /sa/

Aquí (señala después de la S). Te voy a borrar la erre (borra la R). Sí va la de Samuel, pero con cuál va para que sea /sa/, porque así solito dice /s/.

Daniel: (Escribe otra S quedando [DISFRASSO]).

A ver, ya esta la /s/ (señala la S y borra la S extra y la O del final quedando [DISFRAS]). Tenemos qué pensar Daniel con quién va la /s/ para que suena /saaaaa/.

Daniel: ¡a/!

Ajá.

Daniel: (Escribe [A] quedando [DISFRASA]). La de Ale.

Sí, la de Ale, y tu tenías la /o/ (escribe la [O] quedando DISFRASA O]). Mira (lee señalando con el dedo por sílabas) /dis/ /fra/ sa/ (se detiene en el espacio de la D).

Daniel: /ddd/ (Escribe [D] quedando [DISFRASADO]).

Ajá, muy bien. (Lee con el ojodedo) disfrazado. Entonces dice (lee todo lo que lleva escrito Daniel) estoy disfrazado *de*, tiene dos letras esa palabra (escribe dos líneas horizontales), *de*. ¿Cuáles será?

Daniel: /ddd/ (Escribe [D]). /eee/ (Escribe [A] quedando [DA]).¹

¹ Daniel cambiaba de manera sistemática, y por lo tanto de manera constante, la “e” por la “a”

Otra actividad de *escritura de textos complejos* que se observó, pero ahora en actividad grupal, fue la elaboración de un *instructivo* (2 de las 12). Una de las dos actividades consistió en escribir los pasos para hacer una máscara de Frankenstein. La otra fue escribir el título y los materiales para hacer una piñata aprovechando que venían las fiestas decembrinas. En ambas actividades se buscaba reforzar con los alumnos la estructura de un *instructivo* y el sistema de escritura a través de un portador de texto real y con un producto final. En el caso de la elaboración de una piñata, la maestra les iba preguntando qué título y qué materiales se iban a requerir para realizar la piñata y los niños iban contestando. La maestra era quien escribía dicha información en un rotafolio que estaba en el pizarrón pero, en ciertas palabras, los niños escribían a través de la maestra. Es decir, ellos le dictaban qué escribir y ella lo escribía. Por ejemplo, los niños le iban diciendo qué materiales se necesitaban para hacer una piñata y ella los escribía, pero de los 4 materiales mencionados (periódico, engrudo, globo, papel de colores), solo le preguntó al grupo cómo se escribía PERIÓDICO, así que, por turnos, los niños iban participando. A continuación, hay un fragmento de una transcripción para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice N**.

Materiales (escribe [MATERIALES] en el rotafolio). Lo primerito que necesitamos, necesitamos fijense...

Mauricio: Periódico.

Periódico. ¿Con qué puedo escribir periódico?

Mauricio: Con pe, la de pe.

Daniel: La de... la de pe.

Sí (escribe [P]). ¿Qué otra?

niños: la /p/

¿Pero ahí ya dice periódico? (señala la [P] que escribió).

niños: No.

¿Qué otra tiene periódico?

niños (Se escuchan varios opinando, pero nada claro).

Daniel: La /eeeeee/.

Muy bien, sí tiene la /e/ (escribe [E] quedando [PE]).

Mauricio: Sí, /i/.

Y la /i/ también (escribe [I] quedando [PE I]). Miren, pero aquí dice /pe/ /i/

niños: (repiten lo que dijo la maestra y se ríen) ¡/pei/!

Todavía no dice periódico, ¿qué otras necesito?

En seguida, se describe la cuarta de las 6 *actividades de escritura: escribir la fecha*

Escribir la Fecha. (Actividad de escritura)

Escribir la fecha es una de las actividades organizadas de manera individual y con un periodo rutinario, ya que todos los días el *niño del día* tiene que escribirla con apoyo de la maestra. (16 de las 63 actividades de escritura). El niño tenía que reflexionar sobre el sistema de escritura y reconocer la estructura básica del texto para escribir la fecha. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice Ñ**.

Renata pone la fecha del día de hoy. ¿Hoy es...?

Renata: Miércoles.

Miércoles, miércoles Regis.

Renata: La de mariposa (va a la línea que está en el pizarrón y escribe [M]).

Muy bien. Dilo despacio para que encuentres tú la pista.

Renata: /mieeeee/

¡Esa! (señala con el dedo cuando pronuncia Renata /e/).

Renata: /ko/ /o//o//o//o/ /o/ /o/

Antes de la /o/. Sí lleva la /o/ pero esa va hasta acá (indicándole que deje espacio para las otras letras que van antes). Hasta acá ponlo.

Renata: (No quiso escribir la /o/ para encontrar primero las otras, así que empieza otra vez.) /mie/ /e/ /e/ /e/, la ¡e!

Muy bien.

Renata: (Escribe la [E] quedándole [ME]). Ya acabé Miss.

Ajá mira, (lee donde dice ME) /mierrr/.

Renata: (Escribe [R] quedándole [MER]).

Rafa: /ko/ /les/

Luego /ko/, muy bien.

Renata: /mier/, /ko/, /les/. (Se queda pensando).

Ahora la parte que sigue es /ko/, /ko/.

Renata: /ko/ ¡La /o/!

En seguida, se describe la quinta de las 6 *actividades de escritura: letras justas*.

Letras justas. (Actividad de escritura)

Las *letras justas* (4 de 63 actividades de escritura) consisten en darle al alumno las letras exactas, pero desordenadas, que necesita para formar una palabra. La ventaja que tiene el niño con este ejercicio es que conoce la cantidad y las letras que debe emplear. El reto está en identificar el orden convencional. La primera tarea intelectual que tiene el niño es identificar que las palabras tienen partes, que esas partes tienen un orden y hay una correspondencia entre grafía y fonema, relacionada con el orden. Un recurso que usaban los niños para poder identificar cada parte (letra) de la palabra fue el alargamiento del sonido de las letras. Por ejemplo, si se desea identificar la primera letra de la palabra *abril*, el niño podría decir abril lentamente, alargando el sonido de la primer letra /aaaaaaaabril/.

La actividad de *letras justas* se empleó para el periodo de proyectos y periféricas. En las periféricas (2 de las 4), se les pidió que formaran sustantivos, como su nombre propio o los nombres de animales. En los proyectos, se aprovecharon para escribir el *calendario* (2 de las 4). La maestra les daba de manera individual las letras exactas para formar la palabra de algún mes. Una vez que lo tenían armado correctamente, lo pegaban en una hoja que formaría el título de los meses del año en el calendario. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificar lo anterior. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice O**.

(Contexto: La maestra le dio a Mauricio las letras exactas para formar ABRIL. Intentó acomodarlas y le quedó BIRLA).

Mauricio: (Escribió con letras justas BIRLA). ¿Me lo lees? (Se dirige a la maestra).

Dice... (lee señalando con el dedo) /birla/

Mauricio: ¿Birla?

Birla

[...]

Mauricio: (Se queda pensando en que lo que acomodó suena birla, cuando tiene que decir abril)

Mauricio: ¡Como birlo!

A ver, tienes que formar /aaaabril/.

Mauricio: /aaa/ (Coloca la A al inicio).

Ajá.

Mauricio: /b/ (Toma la B quedándole AB).

[...]

Mauricio: (Tenía acomodado AB) /abrillllll/ (toma la L y la coloca quedándole ABL, toma las dos letras que le quedan (RI) y no sabe qué hacer con ellas. Así que coloca la R al final y luego coloca la I al inicio pero más abajo que las demás letras quedándole [ABLR])

I

(Va leyendo muy despacio las letras que tiene Mauricio junto ojo con su dedo). /aaabbbllllrrr/ ¿Esta dónde va? (señala la I que quedó sin lugar).

Mauricio: (La toma y la coloca al final de las letras quedándole [ABLR]). Aquí.

¿Ahí? Dice (lee con ojo el dedo) /ablri/. Estas dos (toma la A y la B) están bien, pero fíjate (mueve hasta arriba las que están bien [AB], luego lee ojo con el dedo

AB) /abbb/ /briii/ (señala con su dedo el espacio donde va /bri/) /lll/(señala el espacio de l).

Mauricio: /abriiii/

(Levanta el índice señalando que va esa) Entonces...

Mauricio: (Toma la L y la R).

/abr/ /rrr/

Mauricio: /rrrrr/ /rrrrr/ /rrrr/ (toma la R quedándole [ABR]) la /rrr/

(lee con ojo el dedo [ABR]) /abriiiiiii/ (Señala donde va la <l>) /lll/ (señala el espacio de la L).

Mauricio: (Coloca la <l> y luego la <L> quedándole [ABRIL]) /rrrrr/ /rrrrrrr/.

A ver, revisa con tu dedito, a ver si ya dice.

Mauricio: /a/ (Señala la A) /b/ (señala B) /rrrr/ (señala R) /i/ (señala R) /l/ (señala L).

Y ahora te lo leo rápido /abriiiiil/. ¿Ya quedó?

Mauricio: Sí.

Bien Mauricio (chocan las manos).

Muy bien, toma Mauricio (le da la hoja para que haga el caminito donde pegaría las letras de ABRIL).

En seguida, se describe la sexta y última *actividades de escritura: lista de palabras*.

Lista de palabras. (Actividad de escritura)

Las actividades de *lista de palabras* (5 de las 63 *actividades de escritura*) fueron empleadas para el periodo periférico y organizado en actividades grupales. La maestra buscaba centrar la atención de los niños en la identificación de letras iniciales. Para la selección de alguna letra inicial siempre recurría a un nombre propio y conocido por los alumnos como referencia. Por ejemplo, en una actividad les dijo que iban a hacer la lista con la letra inicial de Alejandro, un hermano de los niños del salón. Escribía en el pizarrón o en el piso (según como estuvieran acomodados los niños) el nombre del referente, en este caso ALEJANDO. Después, los niños daban opciones y la maestra

las escribía en el pizarrón. Así podían comparar, si la palabra que habían dicho iniciaba con la A igual que ALEJANDO o no y por consiguiente si formaba parte de la lista o no. Si formaba parte, la maestra la registraba en una lista con las palabras que empezaban con dicha letra. Así los niños podían centrar su atención en ampliar su repertorio gráfico a partir de identificar las letras iniciales de las palabras. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción acompañada de la *Figura 12* para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice Q**.

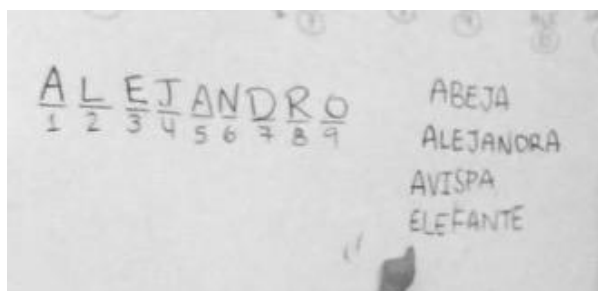


Figura 12: Lista de palabras

Fíjense, vamos a hacer una actividad que se llama *lista de palabras*. ¿Aquí que decía Lucia? (señala el nombre de ALEJANDRO que está en el pizarrón y que era el hermano del *niño del día*).

niñ@s: Alejandro.

Alejandro. Es el nombre del hermano de Mauricio (quien era el *niño del día*). Entonces con esta letra. Con la letra inicial de Alejandro. ¿Con cuál empieza Alejandro?

niñ@s: /a/

Con la /a/ vamos a hacer una *lista de palabras*. ¿Se acuerdan que hicimos la lista de palabras de la /l/? Miren acá (señala la hoja donde está escrito en grande una [L] Lulú y Leandro, acompañado de varios nombres que empiezan con la L) de Lulú y de Leandro. Lulú y Leandro, y dice (lee señalando con el dedo y en voz alta) león, laser, Lázaro y locura. Ahora vamos a hacer una que empiece con la letra /a/. Me voy a ir en orden.

Lulú: ¡Abeja! (se pone de pie emocionada) ¡Abeja, abeja!

Dice Lulú que la de abeja.

[...]

Abeja se escribe así (escribe en el pizarrón [ABEJA]). ¿Qué opinas Rafa, empieza con la /a/?

Rafa: Sí.

Sí, es la primera de la lista “abeja”, digo de Alejandro (escribe [ABEJA] en una hoja de color que será la lista de palabras con A).

Lulú: Avispa.

[...]

Tamara: Ale, ¿elefante empieza con la /a/?

¿Elefante empieza con la /a/? pregunta Tamara, a ver (escribe ELEFANTE y va leyendo mientras escribe). Elefante, tu dime Tamara, ¿empieza con la /a/?

Tamara: (Asienta con la cabeza).

Ésta(señala la E de elefante). ¿Es igual a ésta? (señala la A de AVISPA).

Tamara: (Niega con la cabeza).

Lulú: No.

No, empieza con la /e/. Lulú.

Tamara: (Se para y va al pizarrón en donde está escrito ELEFANTE). Yo pensé que va con /a/ porque aquí tiene una /a/ (señala la A de ELEFANTE).

Tiene una /a/ (señala la A de ELEFANTE). Pero tiene que estar al inicio (señala el inicio de la palabra ELEFANTE). Pero sí tienes razón, tiene la /a/ de Ariadna.

A continuación se describe la tercera posibilidad de análisis según el objetivo: las actividades de lectura.

3.2.3.c Objetivo: Actividad de lectura.

Las *actividades de lectura*, al igual que las actividades escritura, se enfocaron en el análisis y uso del sistema de escritura, pero haciendo énfasis en la lectura.

De las 91 actividades observadas, 26 corresponden a *actividades de lectura*. Las 63 actividades relacionadas a la lectura, se clasificaron a su vez en 4 tipos de actividades:

- *Letreros de palabras (11)*
- *Lista de asistencia (6)*

- *Colorear leyendo (5)*
- *Reconocimiento de palabras (4)*

En la **Tabla 10**, se presenta la relación que tiene cada una de estas *actividades de lectura con la periodicidad y la organización*.

Tabla 10
Actividades de lectura

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observadas | Identificación del ejemplo |
|----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Letreros de palabras | Rutina | Individual | 3 | Apéndice A |
| | Proyecto | Grupal | 1 | Apéndice B |
| | | Individual | 3 | Apéndice C |
| | Periférica | Individual | 4 | Apéndice D |
| Lista de asistencia | Rutina | Individual | 6 | Apéndice E |
| Colorear leyendo | Periférica | Individual | 5 | Apéndice F |
| Reconocimiento de palabras | Periférica | Individual | 3 | Apéndice G |
| | | Grupo pequeño | 1 | Apéndice H |
| | | Total de ejemplos | 26 | 8 |

En seguida se describirá cada una de las actividades de lectura anteriormente mencionadas, acompañadas de ejemplos para que el lector pueda tener una idea específica sobre cómo es la actividad. La primera, de las 4 *actividades de lectura* a describir, es el *ahorcado*.

Letreros de palabras.

La actividad de *letreros de palabras* es la que se observó con más frecuencia dentro de las *actividades de lectura* (11 de las 26 actividades lectura) En dicha actividad, la maestra le pedía al alumno que identificara, dentro de las opciones de letreros que ella

le daba, dónde podría decir algo. El niño tenía que interpretar los letreros para encontrar la palabra solicitada, buscando algunas pistas y justificando su respuesta.

En cuanto a la periodicidad de las actividades, los *letreros de palabras* se empleaba para actividades de rutina, periféricas o de proyecto. Dentro de las actividades de rutina, la maestra le decía al grupo, cada mañana, qué actividades y en qué orden iban a realizarse. Por ejemplo, si iban a tener clases de arte, grupos pequeños, lunch o deportes. Los primeros tres bimestres la maestra era quien decía y escribía en la parte superior del pizarrón las actividades a realizar, acompañadas de un dibujo representativo. A partir del cuarto bimestre, ella les decía el orden de las actividades y, por turnos, tenían que escoger de la lista de letreros (3 ó 4 opciones) los que enunciaban la actividad que la maestra mencionaba y debían justificar cómo sabían. Una vez identificada la palabra, se colocaba en la parte superior del pizarrón. Observamos 3 actividades de este tipo. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificar lo anterior. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice A**.

(Fecha en la que se observó: 27 de abril de 2016)

¿Cuál dirá /de/ /sa/ /yu/ /no/? (le da como opción DESAYUNO, INGLÉS y DIBUJO).

Ariadna: (toma el letrero que dice DESAYUNO y lo lee con su dedito en silencio, luego señala con su dedito la E, luego la A, luego U y finalmente O) ¡Éste!

¿Éste?, ¿no el otro?

Ariadna: (Niega con la cabeza).

¿Y cómo supiste que era éste?

Ariadna: Porque después de la /de/ tiene la /e/.

¡Ah! porque tiene la /e/, muy bien. ¡Perfectísimo! Ya está desayuno primero (lo pega arriba del pizarrón en el primer lugar).

Después nos toca grupo pequeño, entonces le pediré a Fabiola ¿cuál de estos letreros dice grupo pequeño? Toma (le da como opción MASA, GRUPO PEQUEÑO, MATERIAL LIBRE).

Las actividades de *letreros de palabras* observadas también se emplearon como apoyo de tres proyectos: un instructivo, el calendario y el cuerpo humano. El instructivo era para hacer una muñeca de ballet. En esta actividad grupal, fueron armando el texto del *instructivo* entre todos y cada niño fue haciendo los pasos para tener su propia bailarina. Los pasos se registraron en un rotafolio que estaba pegado en el pizarrón. La maestra ya traía una muñeca de ballet de papel (que era el modelo de cómo iban a quedar) y todos los letreros para armar el *instructivo*: título, subtítulos, materiales y oraciones de los pasos a realizar. Por turnos, algún niño escogía entre dos o tres opciones de letreros el que la maestra solicitaba. Primero les platicó lo que iban a hacer y les dijo que el *instructivo* se iba a llamar “Bailarina”. Escogió un alumno al azar y le pidió que buscara en cuál de las opciones de los letreros decía “Bailarina” (le mostró PLUMONES, MATERIAL y BAILARINA). La maestra realizó la misma intervención con el resto de los letreros. En las oraciones de los pasos a seguir del instructivo, la dinámica cambió. Al ser el texto mucho más largo que una palabra, la maestra leía la oración de lo que se tenía que hacer y un alumno buscaba la imagen que mejor representara ese paso. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificarlo. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice B**.

(Fecha en la que se observó: 3 de febrero de 2016)

Vamos a hacer un instructivo de una bailarina, nos va a quedar así (les muestra el modelo final de la bailarina y la pega en el pizarrón). Entonces...

Mercedes: ¿Nos la vamos a llevar a la casa?

Sí, ¿cómo se va a llamar? La bailarina, porque así es el instructivo, entonces va a pasar...

Fabiola: ¡Yo, yo!

Ahorita vemos (toma una tarjeta de los nombres de los niños del salón al azar). ¡Este niño! (les muestra la tarjeta que salió).

niñ@: ¡Rafa!

Pasa Rafa, a escoger dónde dirá bailarina (le coloca en la mesa tres letreros como opción: PLUMONES, MATERIAL, BAILARINA)

Daniel: Empieza con la /ba/.

Empieza con la /ba/, ahí está una pista.

niño: La de burro.

La de burro, bailarina.

Rafa: (Toma la tarjeta que dice BAILARINA).

Revisa con tu dedito a ver si ahí dice bailarina.

Rafa (Lee con el dedito) /ba/ (señala la B, luego vuelve a empezar de corridito sin haber correspondencia exacta) Bailarina.

¿Sí?

Rafa: Sí

Muy bien, aquí dice Bailarina (pega BAILARINA en la cartulina como título).

La actividad de *letreros de palabras* con periodicidad en proyectos, también se empleó en actividades *individuales*. (3 de 11). De dichas actividades, 2 corresponden al proyecto bimestral del calendario y 1 al proyecto del cuerpo humano. Para el proyecto del calendario, la maestra le entregó a cada alumno *letreros de palabras* con los nombres de los días de la semana e iniciaba pidiéndoles que encontrarán en dónde decía *domingo*. Les daba tres o cuatro opciones de palabras (LUNES, DOMINGO, JUEVES) y ellos tenían que reflexionar y escoger. Una vez que lograban identificarlo correctamente, lo tomaban y pegaban en una tabla que iba a ser su calendario. A continuación mostramos un fragmento de una transcripción, acompañada de la *Figura 13* para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice C**.



Figura 13: Letrero de palabra

(Fecha en la que se observó: 26 de Noviembre de 2015)

(Coloca en la mesa de Daniel las palabras: DOMINGO, LUNES y MIÉRCOLES).

¿Cuál empieza con domingo Daniel? De estos tres.

Daniel: /ddddo/ domingo /dddd/.

¿Cuál suena así? (Señala con el dedo la boca de Daniel cuando pronuncia Danie la /d/) /ddd/.

Daniel: /ddddddd/. Aquí (señalando la D de DOMINGO).

Como Daniel justamente, muy bien.

Daniel: (toma DOMINGO y lo pega en su hoja del calendario).

Para el proyecto del cuerpo humano aprovecharon los *letreros de palabras* relacionadas con el cuerpo humano a través del juego con el “Señor Cara de Papa”. La maestra les daba por turnos alguna pieza del “Señor Cara de Papa”. Por ejemplo *boca* y les daba varias opciones de palabras, (BOCA, BRAZO, OREJA). El número de opciones variaba según el nivel del alumno. Si el niño identificaba el letrero correctamente (BOCA), podía ponérsela al Señor Cara de Papa. Si no, no.

Por último, están las actividades de *letreros de palabras* empleadas en el periodo *periférico* (4 de 11). Los letreros trabajados no formaban parte de ningún proyecto ni ninguna actividad de rutina. Por ejemplo, en una actividad de grupos pequeños los alumnos tomaban al azar una imagen de una pila de tarjetas y tenían que encontrar el nombre escrito entre las dos o tres opciones que les daba la maestra. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice D**.

Ariadna: (Toma una tarjeta que tiene la imagen de conejo).

(La maestra le coloca tres opciones de palabras CAMISA, CONEJO, PESCADO). Muy bien, Ariadna. ¿Cuál de estas tres dirá conejo?

Ariadna: ¿Cuál es la letra de conejo? (Está buscando alguna pista en el salón pero no la encuentra).

A ver, en una de éstas dice conejo. ¿Qué letras tiene?

Ariadna: (Trata de leer primero conejo en donde dice camisa) /ko/ (donde dice C) /nejo/ (lee de corrido hasta llegar a la última letra de camisa)/nexooooo/. (Ve que camisa no termina con o y se va a la siguiente palabra que inicia con la letra C que es CONEJO), /ko/ (señala con su dedito la letra [C] en CONEJO) /nexooooo/ (lee de corrido hasta llegar a la última letra y ve que sí termina con la O) /o/ /o//o/ (levanta la tarjeta de CONEJO).

Esa. ¿Cómo sabes?

Ariadna: Conejo /o/ /o/ /o/ porque termina con la /o/.

Muy bien, pero ésta también termina con la /o/. (Le muestra la tarjeta que dice PESCADO).

Ariadna: Pero ésta (señala la [C]) es la /ka/ de conejo.

¡Ah! Porque ésta empieza con la /k/ de conejo. Muy bien. Va Mercedes.

Es importante mencionar que los letreros que selecciona la maestra no son al azar y con cada alumno cuida cuáles opciones de letreros colocarle para que le represente un reto alcanzable. Este tipo de reflexiones se ven a detalle en la tercera fase de resultados.

En seguida, se describe la segunda de las 4 actividades de lectura: *lista de asistencia*.

Lista de asistencia.

La *lista de asistencia* (6 de las 26 *actividades de lectura*) es una de las actividades que hace el *niño del día*. Esta actividad era de rutina, por lo se realizaba diariamente. Para tomar asistencia, el niño se paraba a observar una tabla donde estaban listados los nombres de todos los alumnos del grupo y los días de la semana. El reto consistía en que el niño interpretara de quién era cada nombre, que lo dijera en voz alta y si el compañero contestaba “presente”, entonces le colocaba una palomita en el día de la semana correspondiente. Para que el niño lograra hacer una interpretación convencional, la maestra lo ayudaba de diferentes maneras según su nivel de conceptualización, como pidiéndole que comparara el nombre de la tabla (el cuál se podía despegar de la tabla) con el nombre de la mesa de un compañero (en la mesa de trabajo de cada niño estaba una etiqueta con su nombre) o identificando iniciales para

de ahí deducir cuál compañero podría ser o confirmando el nombre comparando etiquetas. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice E**.

Tamara: (Toma la siguiente tarjeta que dice Camilo Paulo). ¡Leandro Josué!

Asistente: A ver, obsérvale bien, Tamara, fíjate con cuál empieza.

Fíjate si es Leandro Josué, observa su nombre, ven.

Tamara: (Va con la tarjeta de Camilo Paulo a la mesa de Leandro Josué para comparar con el letrero de la mesa de Leandro).

Mira, ponla aquí (pidiendo que coloque el letrero de Camilo Paulo a lado de la etiqueta de la mesa de Leandro). Tiene que tener las mismas letras, tú dinos si dice Leandro Josué.

Leandro: (Observa y toma el letrero de Camilo Paulo y la coloca en el lugar de Camilo Paulo, niño que está sentado enfrente de su mesa).

Te dicen que mejor allá. (Refiriéndose al lugar donde acomodó Leandro la tarjeta). A ver revisa, ¿Camilo Paulo o Leandro Josué?

Tamara: (Observa la tarjeta) ¡Camilo Paulo!

Muy bien.

Camilo Paulo: ¡Presente!

Tamara: (Se regresa a la lista de asistencia y coloca una palomita a Camilo Paulo).

Colorear leyendo.

Las actividades de *colorear leyendo* (5 de las 26) formaban parte de las actividades periféricas individuales. Es decir, que no formaban parte de ningún proyecto y su objetivo estaba centrado en reflexionar sobre algún aspecto específico en el sistema de escritura. El contenido podía ser cualquiera, siempre y cuando tuviera significado. Para la actividad de *colorear leyendo* se le entregó a cada alumno un dibujo y en cada parte del dibujo estaba escrito de qué color tenía que ir esa parte. Por ejemplo, la parte superior de una pelota podría decir ROSA. Para poder leerlo, la maestra les daba una hoja guía donde estaban escritos los nombres de los colores con su color

correspondiente y el niño, junto con la maestra, buscaba cuál tenía las mismas letras. Cuando entendían la dinámica ellos continuaban haciéndolo solos. A continuación se presenta un fragmento de una transcripción acompañada de la *Figura 14* para ejemplificar. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice F**.



Figura 14: Colorear leyendo

A ver, esto yo se los voy a dar. (Se refiere a la hoja donde están escritos los nombres de los colores con su color correspondiente). Pero la idea es que vean bien las letras y vamos a pensar qué dice. A ver, vamos a ver el elefante (el dibujo tiene un elefante).

Lázaro: Yo ya los sé.

¿Tú ya los sabes?, ¿cómo qué? A ver dime...

Lázaro: Que puede decir como...(señala la palabra ROJO que está escrita con color ROJO) rojo.

Como rojo... ¿dónde podrá decir rojo?

Lázaro: Creo... creo que...(observa las letras de su dibujo) cuando son iguales (señala otra vez las letras de ROJO).

A ver, tu escoges el rojo, pues encuentra dónde dice rojo en tu hoja.

Lázaro: ¡Aquí (señala donde está escrito ROSA).

A ver, tú dices que aquí. Vamos a ver. Primera letra, ésta (señala las dos R tanto de ROJO como de ROSA), está muy bien. (Señala las dos O tanto de ROJO como de ROSA), luego ésta (señala la S de Rosa y la J de ROJO).

Lázaro: ¡Ay no!

¿Es igual?

Lázaro: No.

No, ¿verdad? No dice rojo. ¿Dónde dirá rojo entonces Lázaro?

Mateo: Aquí (señala la palabra ROJO en la lista de nombres de colores).

Aquí dice rojo pero en su hoja dónde tienen que poner el color rojo, a ver los demás busquen otro color.

Lázaro: ¡Aquí! (Señala donde está escrito ROJO).

A ver, miren; dice que ahí. A ver revisa.

Lázaro: (Revisa cada letra como le había enseñado la maestra y asienta con la cabeza)

Sí, ¿no? Esa parte es roja entonces, toma (le da la crayola roja), con mucho cuidado.

En seguida, se describe la cuarta y última de las 4 actividades de lectura: *reconocimiento de palabras*.

Reconocimiento de palabras.

Por último, se observó en las *actividades de lectura* el *reconocimiento de palabras*, (4 de las 26 *actividades de lectura*), la cual consistía en unir o circular la palabra con su imagen correspondiente. Esta actividad se podía hacer de manera individual (3 de 4 *actividades de lectura*) o en grupo pequeño (1 de las 4 *actividades de lectura*). Se observó que esta misma actividad tenía dos niveles de dificultad. Los niños que iniciaban el proceso de alfabetización solo tenían dos columnas, las de las imágenes y las palabras. Todas las palabras escogidas iniciaban con diferentes letras. Las hojas para los niños más avanzados tenían tres palabras por imagen para que pensarán cuál de las tres palabras estaba por escrito el nombre de la imagen. Dentro de las tres opciones, dos o más iniciaban o terminaban con la misma letra. Por ejemplo, si estaba la imagen de una MACETA, las opciones eran MANO MESA MACETA, por lo que el niño, además de fijarse en las letras iniciales y finales, tenían que fijarse en las letras intermedias. En seguida se muestra un fragmento de una transcripción para ejemplificar lo anterior. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice G**.

Fíjense muy bien. Tenemos una imagen aquí (señala la primer imagen que es un gato) y tres palabras a un lado. Tengo que encontrar la palabra que diga cómo se llama este dibujo ¿Cómo se llama?

niños: Gato

Tengo que buscar que diga “gato”. Hay unas palabras tramposas que se parecen mucho pero que no dicen gato. Por ejemplo, que te dicen “gatúbela”, no es “gatúbela”. Tienen que fijarse muy bien porque se parecen y cada quien lo tiene que hacer.

[...]

A ver Juana, ¿cuál dice maceta? (Las opciones son MANO MESA MACETA).

Juana: (Señala la M de MANO y luego la A de MANO y está a punto de subrayar MANO por esas dos pistas que encontró).

¿Con qué termina maceta? A ver, ¿con qué termina?

Juana: (Piensa y guarda silencio). Con la /a/ (señala la última A de MACETA y luego señala la A de MESA).

Termina con la /a/ verdad. Entonces ésta (señala MANO) no puede ser, ¿verdad?. Entonces ésta no puede ser porque no termina con la /a/ (señala la O de MANO). Está eliminada (coloca una línea en el centro de MANO). Tiene que ser una de estas dos (MESA o MACETA). ¿Qué otra tiene maceta?

/ma/ /se/ /ta/

Juana: Ésta (señala MESA).

A ver... (trata de leer maceta donde dice MESA) /ma/ (señala ME) /seeee/ (señala SA) /taaaa/ (señala donde ya no hay letras)?

Juana: (Se queda inmóvil).

/ta/ /ta/ ¿Cómo cuál suena? ¿Cómo a qué nombre de amigos?

Juana: (No dice nada).

/ta/

Juana: (Voltea a ver a los compañeros y no dice nada).

/taaaaaamara/

Juana: ¿Tamara?

Maceta. /ta/ como Tamara. ¿Cuál es la de Tamara?

Juana: Ésta (señala la T de MACETA).

¡Esa! Entonces mira (lee con su dedo) /ma/(señala MA) /se/ (señala CE) /ta/ (señala TA).

Juana: ¡Con ésta!

Aja, es ésta. (Señala la palabra MACETA).

Juana: (Subraya MACETA).

Como cierre de la segunda fase de resultados, es importante mencionar que lo más importante de una clase no está en la selección de la actividad, su temática, su organización o periodicidad sino en el tratamiento que se da a la actividad. Es decir, en cómo la maestra interpreta lo que significa aprender la lengua escrita y cómo se ve reflejado esto en las intervenciones docentes. Por ejemplo, toda maestra, independientemente del enfoque que realice, puede utilizar actividades de *letras justas* o *colorear leyendo* pero la manera en que da la instrucción, saber hasta dónde le exige al alumno, cómo trabajar los errores, saber qué pistas dar y cómo revisa el trabajo de un niño va a variar significativamente según las creencias docentes sobre cómo se aprende y cómo se enseña el sistema de escritura. Este tema se va a abordar en la tercera fase de los resultados.

3.3 Tercera Fase de Resultados: Análisis de las Intervenciones Docentes Realizadas Durante el Proceso de Alfabetización Inicial

3.3.1 Selección de la muestra.

Como se describió con detalle en el capítulo anterior, las actividades se pudieron clasificar según su objetivo, periodicidad u organización. Una vez analizadas desde una perspectiva descriptiva y cuantitativa, se realizó una segunda fase desde un análisis cualitativo. El análisis cualitativo buscó presentar las características de las intervenciones docentes para el proceso de alfabetización inicial.

Para escoger cuáles de las 91 actividades observadas se iban a analizar para la tercera fase de resultados, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Tomar en consideración al menos una de los 11 tipos de actividades identificadas (*análisis y/o planeación, ahorcado, colorear leyendo, completar palabras, escritura de textos complejos, fecha, letras justas, letreros de palabras, lista de palabras, lista de asistencia y reconocimiento de palabras*).
- Si una actividad fue organizada de manera diferente (individual, grupo pequeño o grupal) o con una periodicidad distinta (rutina, proyecto o periférica), se escogió una actividad de cada posibilidad, al azar.

Por ejemplo, en la actividad de *letreros de palabras* se observaron 11 actividades de las 91. De las 11 actividades, según su periodicidad (rutina, proyecto o periférica) y organización (individual, grupo pequeño o grupal), se observaron:

- Tres actividades de rutina que eran individuales.
- Cuatro actividades de proyecto, donde 1 era grupal y las otras 3 individuales.
- Cuatro actividades periféricas que eran individuales.

De cada posibilidad, se escogió una al azar. La transcripción completa se encuentra en la sección de **Apéndice** que se especifica en la última columna “Observación seleccionada al azar”. Lo anterior es lo que se muestra en la **Tabla 11**.

Tabla 11

Observaciones seleccionadas para la actividad “letreros de palabras”

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observadas | Observación seleccionada al azar |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---|
| <i>Letreros de palabras</i> | Rutina | Individual | 3 | Apéndice A |
| | Proyecto | Grupal | 1 | Apéndice B |
| | | Individual | 3 | Apéndice C |
| | Periférica | Individual | 4 | Apéndice D |

Número total de actividades observadas: 11

Sin embargo, hubo actividades en las que sólo se observó un tipo de periodicidad y organización, como fue el caso de la *lista de asistencia*, donde las 6 actividades observadas correspondían a actividades de rutina e individual, así que sólo se analizó un ejemplo que representó a las 6. Esto es lo que se muestra en la **Tabla 12**.

Tabla 12

Observaciones seleccionadas para la actividad "lista de asistencia "

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observadas | Observación seleccionada al azar |
|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---|
| Lista de asistencia | Rutina | Individual | 6 | Apéndice E |

Así se hizo con cada tipo de actividad, excepto una actividad de *completar palabras*, ya que consistía en escribir el nombre propio para la portada del proyecto del cuerpo humano. Se eliminó para proteger la identidad de los participantes porque fue imposible modificarlos sin que afectara la dinámica de la actividad. Bajo dichos criterios se analizaron 18 de las 91 actividades para esta segunda fase. Las tablas donde se clasificaron las 91 actividades y se pudo obtener el número de actividades mínimas (18) para representar cada posibilidad, se encuentran en el **Apéndice V**.

3.3.2 Criterios de análisis.

Para poder contestar qué intervenciones hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial y analizar si las intervenciones empleadas por la docente en el proceso de alfabetización inicial fueron congruentes con el enfoque constructivista, fue necesario elaborar criterios para clasificar prácticas de intervención docente en alfabetización inicial como constructivistas a partir de trabajos anteriores.

Tras la lectura de varios autores (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989; Kaufman, 1990; Castedo, 2000; Molinari, 2000; Vernon & Alvarado, 2001; Castedo,

2003; Molinari, 2003; Alvarado & Vernon, 2004, Broitman y Kuperman, 2004; Kaufman & Lerner, 2015) que hablan sobre la adquisición del conocimiento y el proceso de aprendizaje, se encontraron los siguientes puntos en común sobre las situaciones pedagógicas (secuencias didácticas) que pueden favorecer la construcción de conocimiento:

1. La intervención es apropiada al nivel de conceptualización y la información que posee el niño. Por ello, los errores son la base del trabajo y no se sancionan.
2. Adapta las actividades e intervenciones para que representen un reto cognitivo logable desde las diferentes conceptualizaciones que los niños han ido construyendo, por lo que baja o sube la demanda para que se acerque a lo que cada niño puede lograr.
3. Acepta y promueve la cooperación, para que los niños logren explicar, justificar o completar una escritura o interpretación del texto.
4. Reconoce el esfuerzo que le implicó al alumno y el logro que obtuvo al celebrar en corto sin exageraciones.
5. Siempre trabaja con unidades de significado. Es decir, con palabras, oraciones, textos, etc. en función de que “dice algo”.
6. Promueve el trabajo con una variedad de textos con significado y preferentemente en contexto.

Para el análisis, se buscó identificar cuándo la maestra aplicaba estos criterios en intervenciones tangibles y específicas para el proceso de alfabetización inicial. Al observar que el primer criterio: “1. La intervención es apropiada al nivel de conceptualización y la información que posee el niño. Por ello, los errores son la base

del trabajo y no se sancionan.” seguía siendo muy abstracto, se analizó qué acciones en concreto realizaba la maestra, para partir de los errores y el nivel de conceptualización de cada niño. Tras dicho análisis se encontraron las siguientes sub-categorías pertenecientes al primer criterio, donde la docente:

- Alarga el sonido de una palabra (53 citas de 463).
 - *Alarga el sonido de una palabra (39 citas de 53).*
 - *Pide al niño que alargue: “Dilo despacito” (14 citas de 53).*

- Lee lo que está escrito (165 citas de 463).
 - *Lee de manera literal lo que está escrito (136 citas de 165).*
 - Lee lo que el niño lleva escrito hasta el momento para que el niño identifique la parte que sigue por escribir (58 citas de 136).
 - Lee una escritura terminada que hizo el niño para que el niño pueda revisarse (51 citas de 136).
 - El niño lee de manera fragmentada una palabra y no le entiende, entonces la maestra lo lee de manera fluida (4 citas de 136).
 - Lee lo que dice un texto que fue escrito por un adultos para que el niño sepa lo que dice (23 citas de 136).

 - *Pide al niño que revise su propia escritura, a través de la lectura (29 citas de 165).*

- Ubica el lugar de las letras dentro de una palabra (119 citas de 463).
 - *Da información sobre el orden o la ubicación de una letra que forma parte de una palabra que el niño está escribiendo (75 citas de 119).*
 - Una vez que el niño identificó qué letra debe escribir, la maestra le dice dónde colocar la letra. “Esa va aquí”, “esa va en la última” (33 citas de 75).

- Pide una letra que forme parte de una palabra, el niño dice una letra que sí va pero ya la tiene (20 citas de 75).
 - Hace un recorte de la palabra que se está escribiendo, indicándole al niño en qué fragmento (lugar) de la palabra tiene que concentrar su atención (22 citas de 75).
- *Pide información sobre el orden o la ubicación de una letra que forma parte de una palabra (44 citas de 119).*
 - *Pregunta al niño qué está escribiendo o leyendo y luego le pide que piense “¿con cuál empieza?” o “¿con cuál termina?” (44 citas de 44).*
- Vincula información nueva con previa (112 citas de 463).
 - *Dice con cuál letra empieza o termina y da un referente. “Empieza con la a de abeja” (26 citas de 112).*
 - *Alarga el sonido de una palabra, da o pide un referente y escribe o señala el referente para que lo identifique el alumno (53 citas de 112).*
 - *Alarga, dice opciones de referentes y pregunta “¿cuál te sirve?” (7 citas de 112).*
 - *Solo dice o pide un referente y con eso el niño logra escribir (26 citas de 112).*
- Pide justificación “¿cómo sabes?” (14 citas de 463).

Para el análisis, se buscó identificar cuándo aplicaban estos criterios en intervenciones tangibles y específicas. En lo que sigue, iremos analizando las intervenciones a partir de los criterios antes detallados, uno por uno.

3.3.3 Descripción de Resultados.

Una vez seleccionadas las actividades a analizar (18 actividades), se analizó si las intervenciones realizadas en dichas actividades mostraban los criterios constructivistas anteriormente mencionados.

Durante el análisis y los resultados se buscó responder qué información daba y qué información pedía, cómo la daba, cómo la pedía. A continuación analizaremos este punto. Se inicia la descripción de resultados con el primer criterio constructivista identificado para el proceso de alfabetización inicial.

3.3.3.1 La intervención es apropiada al nivel de conceptualización y la información que posee el niño. Por ello los errores son la base del trabajo y no se sancionan. (Primer criterio constructivista).

Para poder identificar y clasificar los fragmentos de transcripciones (citas) donde se observaba un criterio o subcategoría de criterio, se empleó el programa de Atlas Ti.

En las 18 actividades observadas, se clasificaron 463 citas relacionadas al primer criterio: “*La intervención es apropiada al nivel de conceptualización y la información que posee el niño. Por ello los errores son la base del trabajo y no se sancionan*”, las cuales se distribuyeron en las 5 subcategorías de la siguiente manera como se muestra en la **Tabla 13**.

Tabla 13
Subcategorías del primer criterio

| Primer criterio | <i>La intervención es apropiada al nivel de conceptualización y la información que posee el niño. Por ello los errores son la base del trabajo y no se sancionan</i> | | | | |
|------------------|--|-------------------------|---|--------------------------------------|--------------------|
| Subcategoría | Alarga el sonido de una palabra | Lee lo que está escrito | Ubicar el lugar de las letras dentro de una palabra | Vincula información nueva con previa | Pide justificación |
| # de citas | 53 | 165 | 119 | 112 | 14 |
| # total de citas | | | 463 | | |

En seguida, se describirá cada una de las 5 sub-categorías encontradas para describir y analizar las intervenciones docentes del primer criterio, acompañadas de ejemplos para presentar una idea específica sobre cómo es la intervención. La primera subcategoría a describir es: *Alarga el sonido de una palabra*.

3.3.3.1.a Alarga el sonido de una palabra (53 citas de 463).

Una estrategia de intervención muy utilizada por la maestra fue el alargamiento del sonido de una palabra, es decir, pronunciaba en cámara lenta y continua una palabra para que el niño pudiera identificar sus partes (letras). El alargamiento lo proporcionaba la maestra o lo pedía al alumno con su frase “dilo despacito”. Otras veces el niño lo hacía aunque no se lo solicitaran porque ya se había apropiado de esa estrategia y sabía que le podía resultar útil.

Por lo anterior, las citas de alargamiento se pudieron clasificar a su vez en dos estrategias:

- *1.a.1 Alarga el sonido de una palabra (39 citas de 53).* Cuando la maestra hace el alargamiento y sirve de modelaje
- *1.a.2 Pide al niño que alargue: “Dilo despacito” (14 citas de 53).* Cuando la maestra solicita al niño que haga la estrategia de alargamiento.

A continuación se describe la estrategia de alargamiento, que hace la maestra como modelo.

1.a.1 Alarga el sonido de una palabra (39 citas de 53).

En los siguientes tres fragmentos de transcripción se observó el alargamiento iniciado por parte de la maestra. En el primer ejemplo, se puede apreciar que la maestra buscaba modelarle al alumno que es más fácil identificar cuáles letras tiene una palabra si lo dices “despacito”, frase que usa constantemente la maestra al pedirles que ellos hicieran el alargamiento. En este fragmento de la actividad de *letreros de palabras* Mercedes tenía que pensar en cuál tarjeta (CAMISA, CARNICERO o PESCADO) decía CARNICERO. La transcripción completa se encuentra en el

Apéndice D.

Primero volteas un dibujo. Voltea un dibujo.

Mercedes: (Toma una imagen y le salió el dibujo de un carnicero).

Ya está, ¿cuál dirá /kaarrniisseeroo/? (Le coloca las opciones: CAMISA, CARNICERO y PESCADO).

En ocasiones, la maestra alargaba el sonido de toda la palabra de manera homogénea, pero en la mayoría de las ocasiones alargaba un fonema o sílaba más que otras y esa variedad no era accidental, sino que tenía un propósito claro: la unidad de sonido que prolongaba por más tiempo era en la que quería que el niño se enfocara.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento de transcripción Renata tenía que identificar con qué letra terminaba la palabra PARAGUAS y ella había escrito la A en el espacio que la maestra había dejado libre para la última letra, de modo que decía PARAGUAA. Para darle pistas, la maestra le modeló alargando con intensidad el sonido de la última letra. Así es como Renata logró identificar que iba con la S. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice K**.

m: Tiene que decir /paraguassss/ (borra la [A]).

Renata: (Escribe la [S] quedando PARAGUA[S]).

En otro ejemplo, Mauricio estaba intentando escribir ABRIL con *letras justas* y escribió BIRLA. Para que Mauricio supiera dónde empezar, la maestra alargó la primera parte. Mauricio la imitó y logró identificar la primera parte. La transcripción completa se encuentre en **Apéndice O**.

Mauricio: (Había escrito BIRLA)

Mauricio: ¡Como birlo!

A ver, tienes que formar /aaaabril/.

Mauricio: /aaa/ (Coloca la A al inicio).

Aja.

Mauricio: /bbbb/ (Toma la B de modo que lleva AB).

El alargamiento que hace la maestra era un tipo de apoyo o andamiaje que proporcionaba a los niños para que lograran identificar las partes de cada palabra. Una vez que ella lo había modelado, solía pedirle al niño que ahora fuera él quien hiciera el alargamiento, por lo que le sugería una estrategia que él podía usar después de

manera autónoma, devolviéndole así la responsabilidad y pidiéndole un reto alcanzable.

1.a.2 Pide al niño que alargue: “Dilo despacito”. (14 citas de 53).

Como se comentó anteriormente, hubo ocasiones en que la maestra le pedía al niño que él hiciera el alargamiento. Eso tenía el mismo objetivo que si la maestra lo hiciera: identificar que una palabra tiene partes (sonidos, representados por letras) y si las pronuncia despacio las puede localizar con mayor facilidad. La ventaja de que el niño lo hiciera era que él podía hacerlo en el momento que lo necesitara sin depender de alguien más.

En el siguiente fragmento de transcripción se observa cómo la maestra solicitó el alargamiento al niño para que encontrara qué letra sigue para escribir HARRY. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice M**.

Daniel: (Tiene escrito [ESTOY DISFRASADODEH] y quiere escribir ESTOY DISFRAZADO DE HARRY).

Di Harry, despacio.

Daniel: /xxxaaaaa/. La /a/, /a/, /a/.

Aja.

Daniel: ¿La de Ale? (Escribe [A] quedando [HA]).

Si el niño intentaba hacer el alargamiento pero no resultaba exitoso, la maestra lo modelaba para que al niño le quedara claro cómo hacerlo. Esto es lo que se muestra en el siguiente fragmento de transcripción, donde Tamara estaba intentando completar la última parte de la palabra SOL, pero había escrito SOO. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice K**.

/so//o/ ¿Así se llama? ¿Cómo se llama, Tamara? Dilo despacito.

Tamara: /soooooooooooooo/

¿/so/?/sollllll/

El alargamiento se podía emplear como estrategia de intervención única para centrar la atención del niño en la representación de un sonido o se podía acompañar de otras estrategias a su vez. A pesar de que solo tiene 53 citas directas registradas de las 463, se detectó que el alargamiento del sonido de las letras fue el tipo de intervención más utilizado. Esto se debe a que se empleó, de manera conjunta, con otras de las intervenciones que se incluyen en esta investigación.

En seguida, se describe la segunda de las 5 sub-categorías encontradas para describir y analizar las intervenciones docentes del primer criterio: *leer lo que está escrito*.

3.3.3.1.b Lee lo que está escrito. (165 citas de 463)

Como menciona Kaufman y Lerner (2015), para aprender a leer y escribir, se necesita exponer a los niños a la lectura y a la escritura. Sin embargo, cuando los niños están intentando escribir un texto y aún no logran leer todo su texto de manera convencional, requieren leer su propia escritura a través del docente. Recuperar de manera convencional lo que tienen escrito es un reto muchas veces inalcanzable. Se encontró que en este proceso, la docente hacía lecturas literales con diferentes propósitos y en diferentes momentos de la escritura que estaba haciendo el niño. A continuación se mencionan las 4 formas en que la maestra vocalizaba lo escrito:

- 3.3.3.1.b.1 *Lee de manera literal lo que está escrito (136 citas de 165):*
 - b.1.1 Lee lo que el niño lleva escrito hasta el momento para que el niño identifique la parte que sigue por escribir (58 citas de 136).
 - b.1.2 Lee una escritura terminada que hizo el niño para que el niño pueda revisarla (51 citas de 136).
 - b.1.3 El niño lee de manera fragmentada una palabra y no entiende, entonces la maestra lo lee de manera fluida (4 citas de 136).
 - b.1.4 Lee lo que dice un texto que fue escrito por un adulto para que el niño sepa lo que dice (23 citas de 136).

En seguida se describe, acompañados de ejemplos, las 4 formas de la lectura literal que hizo la maestra.

b.1.1 Lee lo que el niño lleva escrito hasta el momento para que el niño identifique la parte que sigue por escribir (58 citas de 136).

Cuando los alumnos estaban en el proceso de la escritura de un texto, la maestra leía de manera literal lo que llevaba escrito el niño o el grupo. Esto tenía el propósito de informar al niño lo que llevaba escrito y que con dicha información el niño pudiera recuperar y decidir cuál era la siguiente parte de la palabra que faltaba por escribir.

A continuación, se colocan dos fragmentos de transcripción para ejemplificar esta categoría. En el primero, Leandro estaba tratando de escribir “Estoy en ciencias” para un pie de foto del proyecto que tenía como meta hacer un álbum escolar. Llevaba escrito ESTOYNSIE. La maestra leyó lo que Leandro llevaba de la palabra ciencias y esa información fue suficiente para que Leandro supiera qué letra sigue. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice M**.

Leandro: (Escribe [N] quedando [SIEN]).

Cien, ya dice /sien/. ¿Qué más sigue? /sien/.

Leandro: /sss/.

¡Esa! ¿Cuál sigue?

Leandro: (Escribe [S] quedando [ESTOYNSIENS]).

En el segundo ejemplo, el grupo estaba escribiendo, a través de la maestra, el instructivo para hacer una piñata. La maestra escribió la palabra “MATERIALES” y después buscó que los niños pensarán cuáles materiales se necesitaban y cómo se escribían. El siguiente fragmento muestra cómo los niños le dictaban a la maestra las letras para escribir *periódico* y cómo la maestra les iba indicando, a través de la lectura literal, qué letras llevaban y qué letras faltaban para que el texto estuviera completo.

Materiales (escribe [MATERIALES] en el rotafolio). Lo primerito que necesitamos, necesitamos fíjense...

Mauricio: Periódico.

Periódico. ¿Con qué puedo escribir periódico?

Mauricio: Con pe, la de pe.

Daniel: La de... la de pe.

Sí (escribe [P]). ¿Qué otra?

niños: la /p/

¿Pero ahí ya dice periódico? (señala la [P] que escribió).

niños: No.

¿Qué otra tiene periódico?

niños (Se escuchan varios opinando, pero nada claro).

Daniel: La /eeeeee/.

Muy bien, sí tiene la /e/ (escribe [E] quedando [PE]).

Mauricio: Si, /iii/.

Y la /i/ también (escribe [I] quedando [PE I]). Miren, pero aquí dice /pe/ /i/

niños: (repiten lo que dijo la maestra y se ríen) ¡/pei/!

Todavía no dice periódico, ¿qué otras necesito?

Otra variedad de intervención que se encontró en este mismo objetivo (identificar, a través de la lectura, la parte que sigue por escribir) fue cuando la maestra leía de manera literal lo que llevaba escrito el niño y luego alargaba el sonido de la siguiente parte que faltaba por escribir (30 de las 58 citas). Esto es lo que se muestra en el siguiente fragmento, donde Renata estaba intentando escribir NOVIEMBRE con letras justas y llevaba escrito hasta el momento NOVIE. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice O**.

Renata: (tiene escrito [NOVIE]).

¡Ay!, ya ves como sí sabes. (Lee señalando con el dedo las letras NOVIE) /nobiemmmmm/.

Renata: (Observa pero no se decide).

(Lee nuevamente señalando con el dedo NOVIE) /nobiemmmmm/.

Renata: La de mamá (toma la M y la coloca quedando [NOVIEM])

b.1.2 Lee una escritura terminada que hizo el niño para que el niño pueda revisar (51 citas de 136).

Cuando la escritura había sido escrita y concluida por el alumno, la docente leía lo escrito para que el niño verificara si estaba completa o no. En el siguiente ejemplo, la maestra había dado al niño las *letras justas* para escribir GATO. Después de acomodar todas las letras, el niño se las mostró a la maestra y ella se las leyó. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice P**.

¿Estás listo Daniel? Va a ser muy fácil para ti (le da las letras ATGO).

Veamos

Daniel: /ga/ ¿cuál es la /ga/? (toma la G) /ga/.

Déjenlo pensar, eh.

Daniel: /t/ /t/ /t/ (toma la T quedando GT, luego está a punto de colocar la O después de la T pero ve que le queda sola la A y coloca la A y finalmente la O quedando GTAO) /to/.

Eso, ¿está listo? Vamos a leer qué hizo Daniel (lee con el dedo) /gtao/, /gtao/. ¿Se llama /gtao/?

Daniel: (rápidamente cambia la A por la O quedándole GTOA y voltea a ver a la maestra, la maestra nuevamente lo lee de manera literal y Daniel continúa haciendo cambios).

Otro ejemplo de actividad relacionada con la intervención de “Lee una escritura terminada que hizo el niño para que el niño pueda revisar” consistía en que el niño buscara una palabra dentro de una variedad de opciones y después de haber seleccionado una, la maestra leía la tarjeta seleccionada y así confirmaba el niño si había hecho la elección correcta o no. En la siguiente transcripción se muestra este tipo de ejercicio, donde todo el grupo está armando un instructivo y a Julieta le toca escoger el letrero que dice PLUMONES para colocarlo en la lista de los materiales. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice B**.

Un plumón, busca aquí. ¿Cuál dirá plumones? (Coloca cuatro letreros como opciones: CAPACILLO, PRITT, PLUMONES y ESTAMBRE) /plu/ /mo/ /nes/.

Leandro: La /p/, la /p/, la /p/.

La /p/

Leandro: La de pato.

La de pato.

Julieta: (Toma la tarjeta que dice PLUMONES).

¿Cómo supiste?

Julieta: (no responde nada).

A ver, vamos a revisar si aquí dice plumones (sostiene la tarjeta al frente del grupo y lee señalando con el dedo) plumones.

3.3.3.1.c El niño lee de manera fragmentada una palabra y no le entiende, entonces la maestra lo lee de manera fluida. (4 citas de 136).

Esto ocurrió cuando el niño leía convencionalmente letra por letra su propio texto escrito o el texto de alguien más, pero no lograba la fluidez necesaria para recuperar el sentido. Entonces, la maestra hacía una lectura con la fluidez necesaria para que la lectura cobrara sentido para el niño. En el siguiente fragmento se presenta un fragmento de una actividad en la que Mercedes escogió por azar la imagen de unos zapatos y la maestra le dio tres opciones de letreros de palabras para que encontrara la palabra correspondiente a la imagen. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice D**.

Mercedes: (Toma el letrero que dice ZAPATOS y trata de leer letra por letra ZAPATOS) (se salta la Z) /a/ /p/ /a/ /t/ /o/ /sss/.

¿Ahí dirá zapatos?

Mercedes: (Niega con la cabeza).

La de zorro suena /ssss/. A ver léelo.

Ariadna: (Está atenta y trata de leer ZAPATOS) zapatos.

(Señala Z) /s/, (señala A) /a/, /sa/. (Luego señala la P).

Mercedes: /p/.

(Señala la A).

Mercedes: /a/.

(Señala con el dedo mientras lee ZAPA) /sapa/.

Mercedes y Ariadna: /tos/.

Zapatos dice, ¿cómo ves?

Como se puede apreciar, la lectura de la niña corresponde a alguien que ha comprendido el principio alfabético. La docente primero observó de qué era capaz de hacer la niña de manera autónoma. Esto le permitió ver que identificó todas las letras de ZAPATO excepto la Z, pero también vio que aún no podía recuperar y relacionar las letras que leyó con el todo de la palabra. Así que la docente la apoyó releendo lo que dijo la niña pero con la fluidez necesaria para poder construir una palabra y no sólo fragmentos de una palabra.

b.1.4 Lee lo que dice un texto que fue escrito por un adulto para que el niño sepa lo que dice (23 citas de 136).

Este tipo de lectura literal está enfocado a la lectura de textos escritos por adultos, y ya no de los niños, como era en los casos anteriores. Es la lectura convencional que hacía la maestra sobre textos publicados o que estaban en las hojas impresas de las actividades que estaban realizando. Esta lectura servía para informarles a los niños qué es lo que estaba escrito y luego ellos pudieran hacer uso de dicha información. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente transcripción. La maestra está formando con el grupo el instructivo para hacer una bailarina de ballet. Para ello, la maestra había traído, por separado, los pasos del instructivo por escrito y las imágenes de cada paso. Ella leyó un paso a la vez y un niño tenía que escoger, dentro de los dibujos presentados, el dibujo que mejor acompañaba cada instrucción. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice B**.

Esperen, oigan (toma el letrero de la primera instrucción y la lee al grupo) Uno, dibuja un óvalo. Entonces va a pasar... (toma una tarjeta)
Daniel a decimos cuál de estos será el del *dibuja un óvalo*. Ven, ¿cuál

de estos será? (le coloca los dibujos de cada paso para hacer la bailarina, teniendo 5 opciones). Dibuja un óvalo, nada más así dice la instrucción. ¿Cuál será?, ¿cuál tiene dibujado solo un óvalo?

Daniel: (Señala el dibujo que tiene un óvalo y dos patas).

¿Ese tiene un solo óvalo o éste? (Le señala el dibujo que solo es un óvalo).

Daniel: Solo el que tiene así (hace el movimiento de un óvalo en el aire).

Aja, exacto. Éste es el paso uno, solo un óvalo (pega el dibujo al lado de la instrucción uno).

Daniel: Paso uno.

Además de la lectura literal que puede hacer el docente, se encontró otro tipo de intervención en la lectura: la maestra pedía al niño que revisará su propia escritura, a través de la lectura, como veremos a continuación.

3.3.3.1.b.2 Pide al niño que revise su propia escritura, a través de la lectura. (29 citas de 165)

Los niños observados aún no sabían hacer lecturas convencionales, pero contaban con “pistas” o información suficiente para leer desde sus posibilidades, es decir, apoyándose de las cosas que sí sabían sobre el sistema de escritura. Este tipo de intervención ocurría cuando el niño había terminó de escribir una palabra o de escoger un letrero dentro de una variedad de opciones. Pedía al niño que leyera lo escrito o el letrero que había escogido y revisar si era correcto o no. Para ello, la docente usaba constantemente la frase “revisa con tu dedito”, o simplemente le iba marcando con el lápiz cada letra y el niño ya sabía que la maestra le estaba pidiendo que lo leyera para que revisara si estaba bien o no.

Para poder hacer esta actividad, los niños necesitaban saber identificar, por lo menos, una letra de la palabra que estaban pensando que estaba escrita con una letra de la palabra que estaba escrita. Por ejemplo, los niños que estaban iniciando el proceso de alfabetización solían buscar que correspondiera el primer sonido (fonema) o

la primera sílaba de la palabra oral con la primera grafía de la palabra que estaba escrita. El resto de las letras las leían de corrido sin buscar correspondencia. Con tener una pista correcta, les era suficiente para afirmar que ahí decía lo que buscaban. Para los niños con niveles más iniciales, identificar alguna letra implicaba todo un reto, ya que estaban en proceso de comprender que:

- las palabras tienen partes.
- la lectura tiene una direccionalidad y por lo tanto la primera parte de la palabra está a la izquierda.
- cada letra tiene una correspondencia entre grafía y fonema

Por ello, cuando la maestra le pedía al niño que escogiera dentro de una variedad de opciones en dónde decía algo, debía buscar opciones que tuvieran las letras iniciales y/o finales distintas. Lo anterior se puede ver en la siguiente transcripción. Rafa tenía que escoger, de tres letreros (PLUMONES, MATERIAL BAILARINA), en dónde decía BAILARINA. Al encontrar una pista coherente, le fue suficiente para confirmar su decisión y además, para la maestra fue una justificación suficiente. Es decir, no insistió en que reconociera todas las letras de la palabra BAILARINA.

Revisa con tu dedito a ver si ahí dice bailarina.

Rafa (Lee con el dedito) /ba/ (señala la B, luego vuelve a empezar de corrido sin haber correspondencias letra / sonido en el resto) Bailarina.

¿Sí?

Rafa: Sí

Muy bien, aquí dice Bailarina (pega BAILARINA en la cartulina como título).

Para los niños de nivel inicial, además de identificar la primera letra, también la maestra buscó actividades donde los niños pudieran leer palabras iguales. Con dicha actividad buscaba que los niños comprendieron que palabras iguales, se escriben igual, por lo que deben de tener las mismas letras y en el mismo orden. Lo anterior se pretende lograr con la primera parte de la secuencia de *colorear leyendo*, ya que la

maestra les entregaba una lista donde estaban escritos los nombres de los colores con su color correspondiente y ellos solo tenían que buscar en su ejercicio dónde estaba escrito dicha palabra para colorear de ese color. A continuación, se muestra el fragmento de una transcripción de *colorear leyendo*, donde Mateo estaba verificando, a través de la lectura, que realmente dijera ROJO en la figura que le tocó, para poder colorearlo. Su estrategia de lectura era comparar las letras de la palabra que escogió (ROJO) con las letras de la palabra ROJO que estaban en la lista de nombres que había escrito la maestra.

¿Dónde dirá rojo entonces Lázaro?

Mateo: Aquí (señala la palabra ROJO en la lista de nombres de colores).

Aquí dice rojo, pero en su hoja ¿dónde tienen que poner el color rojo?

A ver, los demás busquen otro color.

Lázaro: ¡Aquí! (Señala donde está escrito ROJO).

A ver, miren dice que ahí. A ver revisa.

Lázaro: (Observa la R en la lista de nombres de los colores y en su ejercicio. Luego hace lo mismo con el resto de las letras y al ver que tienen las mismas letras en el mismo orden, asienta con la cabeza).

Sí, ¿no? Esa parte es roja. Entonces, toma (le da la crayola roja). Con mucho cuidado.

El nivel de exigencia en la lectura iba aumentado si el nivel de los niños permitía dicha exigencia. Si los niños de manera sistemática lograban leer e identificar una palabra por las pistas de las letras iniciales o finales, entonces la docente buscaba ponerle opciones de letreros de palabras que tuvieran la misma letra inicial y/o final para que se encontraran en la necesidad de buscar nuevas pistas. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente transcripción. Se le entregó a cada niño una hoja en donde tenía que unir la palabra con su imagen correspondiente. Daniel tenía que identificar en cuál de las tres palabras (FORMAS, FELIZ y FOFIS) decía FORMAS por lo que,

además de fijarse en las letras iniciales y finales, tenía que fijarse en las letras intermedias. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice G**.

(Va con Daniel) Listo, a ver. Formas.

Daniel: (Subrayó FELIZ en vez de FORMAS).

Oye, pero ¿aquí dice formas? A ver, dilo despacito.

(Señala la F de FELIZ).

Daniel: /fff/

(señala la E de FELIZ).

Daniel: /fo/.

¿Esa es la /o/?

Daniel: (Niega con la cabeza).

La lectura también se empleó para que los niños revisaran sus propias escrituras. Al igual que en los ejemplos anteriores, el reto variaba según el nivel de conocimientos del niño. A continuación, se coloca un fragmento de la transcripción **Apéndice P** donde se trabajó la escritura con *letras justas*. Esta actividad consistía en darle al alumno las letras exactas que necesitaba para formar una palabra, en este caso RATÓN.

A ver, revisa con tu dedo.

Ariadna: (Tiene escrito RTOAN para RATON, empieza a leer) /ra/ (señala la R) /to/ (señala TO), (luego señala la A y ya no dice nada. Voltea a ver la maestra y niega con la cabeza).

¿No? ¿Por qué?

Ariadna: (toma la A y la cambia por la T quedando RAOTN).

¿Ahora sí? A ver, revisa.

Ariadna: (señala con su dedito RA, luego cuando llega a la O se detiene y niega con la cabeza).

¿Todavía no?

Ariadna: (Mueve las letras quedándole RATON).

A ver, revisa a ver si ya te quedó.

Ariadna: (Lee con el dedito en silencio señalando todas las letras lentamente, asienta con la cabeza).

¿Ya? A ver, dilo fuerte.

Ariadna: Ratón (no lee con el dedito).

Aja (lee con el dedo lentamente) ratón. ¡Ay! Muy bien (choca las manos con Ariadna). Sale, chicos.

Se puede apreciar en esta actividad de lectura que en su primer intento la niña probablemente sólo buscó corresponder la primera letra con la primera sílaba, es decir que para la sílaba RA, correspondiera la R o la A, y ella coloca la R. Para la sílaba TON logra colocar TO, lo cual ya corresponde al silábico alfabético. Al no saber dónde colocar la A ni la N, las coloca al final, porque sabe que no pueden sobrar ni faltar letras de las que le dio la maestra. Tras la lectura, se da cuenta que no corresponden todas las letras y empieza a hacer ajustes. Ariadna, con las letras justas, recibió las pistas suficientes para replantear y empezar a reorganizar su hipótesis original.

En seguida, se describe la tercera de las 5 sub-categorías encontradas para describir y analizar las intervenciones docentes del primer criterio: ubicar el lugar de la letras dentro de una palabra.

3.3.3.1.c Ubica el lugar de letras dentro de una palabra. (119 citas de 463)

Aprender a ser alfabético inicial es mucho más que identificar las letras que debe tener una palabra para que diga algo. Además de saber qué letras van, se debe identificar el orden de las letras. Para ello, la maestra puede darles “pistas” o información directa de dónde va la letra identificada o puede solicitar que ellos ubiquen el lugar u orden de las letras. Se empezará describiendo las actividades donde la docente es quién da información:

1.c.1 Da información sobre el orden o la ubicación de una letra que forma parte de una palabra que el niño está escribiendo. (75 citas de 119).

Este tipo de intervención tiene a su vez 3 subcategorías de intervenciones:

- 1.c.1.a Una vez que el niño identificó qué letra debe escribir, la maestra le dice dónde colocar la letra. “Esa va aquí”, “esa va en la última” (33 citas de 75).
- 1.c.1.b Pide una letra que forme parte de una palabra, el niño dice una letra que sí va pero ya la tiene (20 citas de 75).
- 1.c.1.c Hace un recorte de la palabra que se está escribiendo, indicándole al niño en qué fragmento (lugar) de la palabra tiene que concentrar su atención (22 citas de 75).

A continuación se describe cada una de ellas.

1.c.1.a Una vez que el niño identificó qué letra debe escribir, la maestra le dice dónde colocar la letra. “Esa va aquí”. “Esa va en la última” (33 citas de 75).

En el siguiente fragmento de transcripción se puede apreciar cómo Julieta primero buscaba cuáles letras eran posibles para escribir la palabra LABORATORIO (eje cualitativo) y una vez que identificaba una letra, la maestra le decía en dónde iba (eje cuantitativo), ya que el reto cognitivo para Julieta estaba, en ese momento, en el eje cualitativo. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice M**.

Laboratorio, bueno dilo muy despacio. Tiene todas estas letras (coloca 11 líneas horizontales).

Julieta: La //

Tiene un montón.

Leandro: A ver ¿cuántas son? (Cuenta con su dedito las líneas) uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, ¡once!

Once letrotas y ya sabe la uno.

Julieta: (Escribe en la primer línea [L _ _ _ _ _ _ _ _ _ _])

[...]

(Así continúa Julieta hasta tener escrito [LABO_ _ _ _ _ _], luego la maestra le dice cuál es la parte que sigue)

/rarara/.

Julieta: ¿La /a/?

Sí va la /a/. La /a/ aquí va (señala la sexta línea, dejando un espacio).

Julieta: (escribe la [A] quedando [LABO__A__ __ __ __ __]).

1.c.1.b *Pide una letra que forme parte de una palabra, el niño dice una letra que sí va pero ya la tiene (20 citas de 75).*

Fue común que los niños, mientras trataban de escribir o identificar una letra de una palabra, acertaran en alguna letra de la palabra pero no era exactamente la parte o letra que buscaban. Cuando sucedía esto, la maestra validaba su respuesta diciéndoles, de alguna manera, que sí era cierto que dicha letra estaba en esa palabra pero que no era la que estaban buscando. De esta manera se buscaba que el niño empezara a romper su hipótesis silábica o que identificara que las letras llevan un orden específico para que “diga algo”. Al niño esta actitud de la maestra parecía indicarle que podía tener confianza de seguir participando porque sus respuestas no significaban un “no” rotundo por parte de la maestra.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento de transcripción la maestra había pedido al grupo que pensarán en palabras que iniciaban con A y las que acertaran las iba a ir registrando en una lista. Un alumno dijo que Rafa empezaba con A, pero la maestra no lo apuntó en la lista. Entonces el niño, al ver que no lo apuntó, insistió en que el nombre RAFA sí tenía la A. La maestra le explicó que sí tenía la A, pero no al inicio. Logró justificar, a través de la ubicación de la letra A, por qué el nombre RAFA no podía ir en la lista. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice Q**.

Rafa: Sí, si tengo la /a/.

Sí la tien,e pero no al principio.

Rafa: Después de la erre.

Sí, después de la erre tiene la /a/, pero necesitamos que esté al principio.

En la siguiente transcripción se puede ver que la maestra estaba buscando que el niño comprendiera que el lugar de las letras sí importa. No era suficiente identificar

qué letra lleva, sino dónde, porque hay muchas palabras que pueden llevar la misma letra. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice C**.

Daniel, ¿cuál dice martes? (Tiene como opción JUEVES, MARTES, VIERNES, MIÉRCOLES y SÁBADO). Daniel.

Daniel: Aquí está (señala la A y toma el letrero que dice SÁBADO).

Tiene la /a/, pero antes tiene la /mmmm/, la /m/ con la /a/.

Daniel: (Deja la palabra SÁBADO, observa y toma la palabra MARTES).

Revisa con tu dedito si dice martes.

Otro ejemplo, fue la intervención que hizo la maestra en una actividad de *ahorcado* donde los niños tenían que encontrar quién era el niño del día. En éste fragmento de la transcripción, el grupo estaba intentando escribir TANIA BETZABETH y llevaban [T A N I A B E T _ A B E T H]). La mayoría de los niños estaban en el proceso de aprender la relación entre grafía y fonema de las letras, por eso es que la maestra permitía que vieran cómo se escribe el nombre de Tania Betzabeth ya que el reto estaba en ubicar y nombrar las letras. Pero además, Daniel se enfrentó al problema que tenía que fijarse en el orden de las letras para poder completar lo que faltaba. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice I**.

Y le toca a Daniel pensar cuál nos falta.

Daniel: La /o/, la /o/.

¿La /o/? No está la o, ya me la habían dicho. Búsquele bien, si necesitas ver el nombre puedes verlo Daniel.

niñ@: La de nene, la de nene....

La de nene sí está (escribe la [N] quedando: [T A N I A] [B E T _ A B E T H]). Y ya dice Tania, pero no le diga a Daniel cuál falta. Tú Daniel solito. Tú solito, tú puedes.

Daniel: (Se para a observar el nombre de Tania).

Daniel: /a/ la /a/.

Ya está la /a/. Nos falta aquí (señala el espacio que queda, donde va la Z de BETZABETH).

Por último, está otro fragmento de transcripción donde la maestra enfatizó que palabras iguales se escriben igual. Eso implica tener las mismas letras en el mismo orden y que una pista (una letra) no es suficiente para garantizar que son iguales. Esto se aprecia claramente en esta intervención durante la actividad de *colorear leyendo*. Lázaro le dijo a la maestra que quería colorear las partes que estuvieran de rojo, así que la maestra le pidió encontrar en dónde decía, comparando la palabra que escogió de su hoja con la palabra ROJO que estaba en la lista de colores. Al revisarlo, Lázaro se da cuenta que se parecía mucho pero que no eran iguales. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice F**.

A ver, tu escoges el rojo, pues encuentra dónde dice rojo en tu hoja.

Lázaro: ¡Aquí (señala donde está escrito ROSA).

A ver, tu dices que aquí. Vamos a ver. Primera letra, ésta (señala las dos R tanto de ROJO como de ROSA), está muy bien. (Señala las dos O tanto de ROJO como de ROSA), luego ésta (señala la S de Rosa y la J de ROJO).

Lázaro: ¡Ay no!

¿Es igual?

Lázaro: No.

No, ¿verdad? No dice rojo.

1.c.1.c Hace un recorte de la palabra que se está escribiendo, indicándo al niño en qué fragmento (lugar) de la palabra tiene que concentrar su atención. (22 citas de 75).

La maestra mencionaba o enfatizaba la sílaba de la palabra que estaba escribiendo el niño. Esto permitía que el reto fuera alcanzable para el niño al no tener que pensar en todos los elementos de la palabra. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente fragmento de transcripción. Renata estaba escribiendo la fecha del día (MIÉRCOLES) y en ese momento llevaba escrito MER, la maestra buscó que en ese momento pusiera

su atención en la siguiente parte, que era CO. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice Ñ**.

Renata: (Escribe [R] queda [MER]).

Rafa: /ko/ /les/

Luego /ko/, muy bien.

Renata: /mier/, /ko/, /les/. (Se queda pensando).

Ahora la parte que sigue es /ko/, /ko/.

Renata: /ko/ ¡La /o/!

Es la /o/ con otro.

Otra forma de intervención que hizo la maestra, para centrar la atención del niño en una parte de la palabra, fue indicarle qué parte de lo que estaba escribiendo tenía bien y que parte no. Esto podía permitir que vieran sus logros hasta el momento y que pudieran centrar su energía sólo en lo que realmente le faltaba. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente fragmento de transcripción donde Tamara estaba intentando escribir con letras justas ABRIL y llevaba ABLIR. Para ver si ya lo había escrito bien, Tamara le pidió a la maestra la lectura. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice O**.

Tamara: ¿Ahora? (pidiéndole a la maestra que lea lo que lleva de abril, tiene [ABLIR]).

Voy. A ver (lee junto con su dedo ABLIR) /abli/, ya casi. A ver, éstas dos (señala AB) sí van juntas. (Lee con su dedo AB)

A continuación se describen las intervenciones donde la docente es quién solicita al alumno la información sobre el lugar de las letras dentro de una palabra.

3.3.3.1.c.2 Pide información sobre el orden o la ubicación de una letra que forma parte de una palabra. (44 citas de 119)

En los niños que estaban en un proceso inicial o intermedio, para facilitar la ubicación de una parte de la palabra (letra inicial, final o intermedia) la maestra hacía un alargamiento y luego preguntaba por su lugar. Es decir, preguntaba “¿con cuál empieza?” , “¿con cuál termina?”, ¿tú crees que tanga la ...? o simplemente le decía al niño en qué tenía que fijarse “falta sólo la última parte”. Sin importar el orden de las pistas que daba la maestra, se buscaba que el niño, a través del alargamiento, pudiera identificar con mayor facilidad alguna parte de la palabra (inicio, medio o final).

A continuación, se ejemplifica lo anterior con un fragmento de la transcripción **Apéndice K**. La actividad consistía en que los niños completaran la última parte de una palabra. En este ejemplo, tenían que completar CORAZO para que dijera CORAZON.

Tienen qué pensar con cuál termina. Si aquí dice (lee con el dedo CORAZO_) /coraso/ /corasonnnnnn/. ¿Cuál es la última?

Tamara: Es la de /o/ /o/ /o/.

En otro ejemplo, el niño tenía que identificar en qué letrero decía BIBLIOTECA para que después la maestra lo pudiera pegar en la rutina del día. El niño no logró identificarlo sólo, así que la maestra lo apoyó preguntándole cómo empezaba y alargando el sonido de la primera letra de la palabra biblioteca. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice A**.

Sale (coloca como opción: MÚSICA y BIBLIOTECA). ¿Cuál dice biblioteca?

Lázaro: (Toma la tarjeta que dice MUSICA).

Fíjate, /bbbiblioteca/. ¿Con cuál empieza?

Lázaro: Con la /b/.

Con la /b/, ¿ésta es la B? (le enseña la tarjeta de MUSICA).

Lázaro: No

Entonces...

Lázaro: (Señala la B de BIBLIOTECA con una sonrisa).

Atento, muy bien biblioteca.

Cuando el alumno recurría a la estrategia del alargamiento para identificar el inicio o el final de una letra pero no lo logra exitosamente, la maestra intervenía modelándole cómo era. Lo anterior se muestra en el siguiente fragmento de transcripción, cuando Tamara estaba intentando identificar la última letra de la palabra *dos*. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice K**.

¿Cómo se llama este número? (Señala la imagen de un dos).

Tamara: /dooooooooooooo/.

/sssssssss/ /dossssssss/ ¿cuál es la última? Dos.

Tamara: (Traza [S] y le queda DO[S])

(Lee con el dedo DOS) dos.

En otras ocasiones, con los niños más avanzados o los niños que ya lograban identificar muy bien la letra pero solo necesitaban un apoyo para saber en cuál letra fijarse, con la pregunta “¿con cuál empieza?” ó “¿con cuál termina?” que hacía la maestra era suficiente para que el niño recuperara cuál letra debía escribir o buscar. Es decir, no era necesario recurrir al alargamiento como ocurría en los ejemplos anteriores (41 citas). A continuación, se muestra un fragmento de transcripción donde la niña pudo descartar la palabra *MANO*, a través de la identificación de letras clave que forman parte de la palabra *MACETA*. Las preguntas que le hacía la maestra sobre el inicio y final de la palabra *MACETA* fueron las pistas clave para lograrlo. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice G**.

A ver Julieta, ¿cuál dice maceta? (Las opciones eran *MANO MESA MACETA*).

Julieta: (Señala la M de *MANO* y luego la A de *MANO* y está a punto de subrayar *MANO* por esas dos pistas que encontró).

¿Con qué termina maceta? A ver, ¿con qué termina?

Julieta: (Piensa y guarda silencio). Con la /a/ (señala la última A de *MACETA* y luego señala la A de *MESA*).

Termina con la /a/ verdad. Entonces ésta (señala *MANO*) no puede ser., ¿verdad? Entonces ésta no puede ser porque no termina con la /a/ (señala la O

de MANO). Está eliminada (coloca una línea en el centro de MANO). Tiene que ser una de estas dos (MESA o MACETA).

En seguida, se describe la cuarta de las 5 sub-categorías encontradas para describir y analizar las intervenciones docentes del primer criterio: *vincular información nueva con previa*

3.3.3.1.d Vincula información nueva con previa. (112 citas de 463)

Un concepto básico para poder analizar la vinculación de información nueva con la previa es el empleo de referentes. Un referente, en la lengua escrita, es una letra o palabra que es conocida y significativa para el niño y que puede servir de pista para identificar una letra de otra palabra que comparte la misma letra. Por ejemplo, para identificar la “t” se puede hacer referencia al nombre escrito de la compañera Tamara, persona que todo el grupo conoce, o la a de la abeja, nombre escrito conocido por todos en el salón. La mayoría de los referentes empleados por la docente eran nombres propios de los niños del salón y nombres de animales. La maestra buscaba tener un repertorio de referentes en común con todos y para que todos estuvieran en la misma sintonía, se tenía un abecedario a la vista de todos en el salón con animales relacionados a la letra inicial (como se muestra en la *Figura 15*). Además, en las mesas de los niños estaban impresos sus nombres de pila con letra de molde y mayúscula.



Figura 15: Abecedario

Se encontraron 4 estrategias empleadas por la docente para vincular la información nueva con la previa:

- 1.d.1 Dice con cuál letra empieza o termina y da un referente. “Empieza con la a de abeja” (26 citas de 112).
- 1.d.2 Alarga el sonido de una palabra, da o pide un referente y escribe o señala el referente para que lo identifique el alumno (53 citas de 112).
- 1.d.3 Alarga el sonido de una letra, dice opciones de referentes y pregunta “¿cuál te sirve?” (7 citas de 112).
- 1.d.4 Solo dice o pide un referente y con eso el niño logra escribir (26 citas de 112).

A continuación se describe cada una de ellas, empezando con:

1.d.1 Dice con cuál letra empieza o termina y da un referente. “Empieza con la a de abeja” (26 citas de 112).

Este tipo de intervención era para niños que iniciaban el proceso de alfabetización, ya que el reto estaba en comprender que las palabras tienen partes y que esas partes (letras) tienen un sonido, grafía y nombre que necesitan ir identificando para poder comunicarse con otros.

En la siguiente transcripción Rafa estaba intentando encontrar en cuál de las palabras (mariposa, pollito, mosca, gallina, tortuga, gusano o caracol) decía *mariposa*. Para poder lograrlo, la maestra le pidió que pensara primero en la letra inicial, indicándole a su vez que podía apoyarse del referente que estaba en el abecedario del salón. Una vez que Rafa identificó la M de MARIPOSA en el abecedario del salón, relacionó MARIPOSA con el referente que él ya tenía aprendido, la M de MAMA. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice H**.

Mariposa, ¿con cuál empieza? Fíjate ahí en el abecedario Rafa.

Rafa: (observa el abecedario y ve la M acompañada de la imagen de una mariposa). ¡Con la de mamá!

También empieza con la de mamá.

Se muestra otro ejemplo a continuación. Tamara estaba intentando encontrar en cuál palabra decía MOSCA dentro de 7 opciones de palabras. Para ello la maestra escribió en una hoja, con ayuda de los niños, la misma palabra que estaban buscando: MOSCA y la dejó a la vista de los niños. Tamara estaba buscando en su ejercicio en dónde estaban las letras de MOSCA. La primera palabra que escogió Tamara para decir que ahí decía MOSCA fue GUSANO. Tamara únicamente se había fijado en la O de GUSANO, letra que también tiene la palabra MOSCA. Cuando se la mostró a la maestra, ella le hace ver que sí era cierto que tenía la O pero que esa pista no era suficiente. Le recordó, con apoyo del referente *mamá*, cuál tenía que ir antes de la O. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice H**.

Tamara: Aquí (señala la O de GUSANO)

¿Aquí? Aquí está la /o/ pero no empieza con la de mamá. Acuérdate que tiene que empezar con la de mamá.

1.d.2 Alarga el sonido de una palabra, da o pide un referente y escribe o señala el referente para que lo identifique el alumno. (53 citas de 112).

Este tipo de intervención iniciaba con un alargamiento o recorte por parte de la maestra. El niño escribía alguna letra que lograba rescatar de dicho alargamiento. La maestra veía que le faltaba una letra previa a esa sección de sílaba que estaba intentando escribir, lo cual era común en los niños que seguían con la hipótesis silábica. Entonces para que el niño pudiera ver que sí llevaba esa letra que él decía pero además tenía otras, la maestra decía (26 citas) o solicitaba (27 citas) un referente que tuviera la misma sílaba que la parte que estaba escribiendo o intentando identificar el niño y lo escribía o lo señalaba si ya estaba escrito en alguna parte del salón.

Lo anterior se muestra en la siguiente transcripción, donde Daniel ya tenía escrito PO de la palabra POTTER y entonces quería escribir la siguiente parte, que era TER. La maestra hizo un recorte, enfatizando la parte que seguía (/te/ /te/ /ter/). Daniel logró rescatar la letra E de la sílaba TER pero no la inicial. Para que le fuera evidente qué parte le falta, la maestra escribió el referente TERMO. Con dicha información

Daniel identificó que antes de la E va la T. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice E**.

Necesitamos /po/ /te/ /te/ /ter/

Daniel: (Escribe [E] quedando [POE __ _]).

Fíjate, /te/ es como termo /ter/ (escribe [TER]), /mo/ (escribe [MO], queda TERMO).

Daniel: (Señala la T de TERMO).

La /t/ primero.

Daniel: (Escribe [T] antes de la [E] quedando [POTE __ _]).

Algo muy similar sucedía en algunas intervenciones de la lectura, sobretodo cuando las opciones de letreros eran muy similares y entonces los niños se tenían que fijar en más de una parte de la palabra.

(Va con Julieta) listo. Última, /paaaatooo/ /paaaatooooo/ /to/ (las opciones son PALO, PABLO PATO).

Julieta: ¿Ésta? (señala la P de PALO).

Ésta es la /p/. Mira, todas tiene la /p/ (lee con el dedo la primera de palo) /pa/. Tenemos que buscar /to/ y te voy a escribir una pista de /to/ (escribe [TORO] en la hoja de Julieta) toro. Tienes que buscar una que también tenga /to/. /pa/ /to/

Julieta: ¿Ésta? (señala PA de PABLO).

A ver (lee con el dedo) /pa/. ¿Tiene la /t/? (señala la T de TORO).

Julieta: ¿Ésta? (señala la T de PATO).

Aja

Se puede apreciar cómo aún con las pistas que da la maestra, le resultaba un reto a Julieta, ya que ella tenía que decidir y justificar su respuesta, pero al final lo logró exitosamente. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice G**.

En los ejemplos anteriores se ve cómo la maestra dio el referente, pero también constantemente la maestra pedía un referente y ella los escribía. Eso es lo que se

muestra en el siguiente fragmento de transcripción, donde Renata estaba escribiendo la palabra MIÉRCOLES, ya que le tocó escribir la fecha del día. La idea con este tipo de intervenciones era que los niños fueran asociando palabras nuevas (como MIÉRCOLES) con referentes (como CONEJO). La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice Ñ**.

Ahora la parte que sigue es /ko/, /ko/.

Renata: /ko/ ¡La /o/!

Es la /o/ con otro. A ver, ¿qué quieres que te escriba de pista? /ko/, ¿qué suena como /ko/?

Renata: /koooo/, conejo.

A ver, te voy a escribir conejo. (Escribe en el pizarrón [CONEJO] y mientras lo escribe lo va diciendo en voz alta) /cooooneeejooo/. Antes de la /o/, (señala [O] de [CONEJO]) ¿Cuál necesitas?

Renata: (Señala la [C]).

Aja, para que suene /ko/.

Renata: (Escribe la [C] invertida y la [O] quedándole [MERC]).

1.d.3 Alarga el sonido de una letra, dice opciones de referentes y pregunta “¿cuál te sirve?” (7 citas de 112).

Otra variedad que utilizaba la maestra para relacionar información, era proporcionarle al niño dos opciones de referentes. El reto del niño era identificar el sonido de la letra o sílaba que buscaba y luego buscarla en un referente conocido. En el siguiente fragmento se puede ver la intervención frente a una niña tratando de escribir OJO. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice J**.

Fabiola: (Escribe [O]) /o/ /o/ /ox/ /x/.

¿Cuál será esa?

Fabiola: (No contesta).

¿Cómo qué te suena? Como una niña de este equipo. Mira /xxxulieta/ o /mmersedes/. ¿Cuál crees que es la /x/?

Fabiola: Julieta.

Puedes ver su nombre. Aquí está (señala la etiqueta con el nombre de JULIETA que está en la mesa de Julieta). Para que veas cómo es.

Fabiola: (Se para a observar el nombre).

1.d.4 Solo dice o pide un referente y con eso logra escribir el niño (26 citas de 112).

Otras veces, los niños ya tenían identificada una letra y la conocían bastante bien, pero necesitaban un “recordatorio”. Por ejemplo en la siguiente transcripción Julieta está intentando escribir OREJA. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice J**.

Julieta: ¿Cuál es la /a/?

¿Cuál es la /a/? la de Ale.

Julieta: ¡Ah! La /a/ (escribe la [A] quedando [OE _ JA]).

Otro ejemplo es el caso de Lulú, quien estaba intentando interpretar en cuál papelito decía LUNES. Ella sabía que la primera parte era LU pero no logra conectar con qué letras iba. Así que la maestra la ayudó diciendo el mejor referente, su propio nombre “Como Lulú” y con eso Lulú logra encontrar el inicio de LUNES. La transcripción completa se encuentra en el **Apéndice C**.

Ahora sigue lunes.

Lulú: /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/.

Aja, cómo Lulú.

Lulú: (Toma la palabra que empieza con L y es LUNES, luego la pega)

Por último, se expone un ejemplo donde la maestra solicitó al niño un referente para que él terminara de vincular cuál letra era la que necesitaba. En el siguiente fragmento Lázaro estaba escribiendo en un diagrama las partes del cuerpo y le faltaba únicamente la letra B de CABEZA. La transcripción completa se encuentra en **Apéndice J**.

Lázaro: (Tiene escrito [CA_EZA]) /kabeeee/.

¡Ahí! Ya la dijiste, /kabbbbbbe/ /bbbe/. ¿Cuál es la /b/?

Lázaro: La de bebe.

Aja.

Lázaro: (Escribe [B] quedándole [CABEZA]).

En seguida, se describe la quinta y última de las 5 sub-categorías encontradas para describir y analizar las intervenciones docentes del primer criterio: pide justificación.

3.3.3.1.e Pide justificación “¿cómo sabes?” (14 citas de 463)

En ocasiones la maestra solicitaba al niño que justificara su propia escritura o lectura. Esto le servía a la maestra para saber en qué elemento(s) se estaba fijando el niño al momento de hacer una elección pero sobre todo para invitar al niño a reflexionar sobre su propio conocimiento y a saber comunicar a los otros sus motivos.

En la siguiente transcripción Ariadna tenía que identificar en cuál de los tres letreros (CAMISA, CONEJO y PESCADO) estaba escrito CONEJO. La maestra intencionalmente escogió esas palabras porque dos de ellas tenían la misma letra inicial o la misma letra final que CONEJO. La transcripción completa se encuentra en

Apéndice D.

A ver, en una de éstas dice conejo. ¿Qué letras tiene?

Ariadna: (Trata de leer primero conejo en donde dice CAMISA) /co/ (donde dice C) nejo (lee de corrido hasta llegar a la última letra de camisa) /nexooooo/. (Ve que CAMISA no termina con o y se va a la siguiente palabra que inicia con C que es CONEJO). /co/ (señala con su dedito donde dice C) /nexooooo/ (lee de corrido hasta llegar a la última letra y ve que sí termina con la O] /o/ /o//o/ (levanta la tarjeta de CONEJO).

Esa. ¿Cómo sabes?

Ariadna: Conejo /o/ /o/ /o/ porque termina con la /o/.

Muy bien, pero ésta también termina con la /o/. (Le muestra la tarjeta que dice PESCADO).

Ariadna: Pero ésta (señala la [C]) es la /ka/ de conejo.

¡Ah! Porque ésta empieza con la /k/ de conejo. Muy bien.

A continuación se describen los resultados del segundo criterio constructivista identificado para el proceso de alfabetización inicial.

3.3.3.2 Adapta las actividades e intervenciones para que representen un reto cognitivo logable desde las diferentes conceptualizaciones que el niños va construyendo, por lo que baja o sube la demanda para que se acerque a lo que cada niño puede lograr. (Segundo criterio constructivista).

La maestra no le pedía lo mismo a todos y las pistas podían ser diferentes para cada uno. Para poder atender las distintas necesidades y niveles cognitivos de los niños era necesario hacer adaptaciones, ya sea subiendo o bajando la demanda para que la actividad representara un reto cognitivo alcanzable. Las adaptaciones podían ser de distintas formas, tanto en la actividad como en la intervención. Aquí se muestran algunos ejemplos:

a. Misma actividad para todos pero diferente grado de dificultad para cada alumno.

Esto se puede ejemplificar con el análisis de una transcripción donde los niños estaban intentando leer, de manera individual y por turnos, los letreros para saber cuáles eran las actividades del día. Para ello, la maestra les daba dos o tres opciones de letreros (DESAYUNO, ARTE, MÚSICA, GRUPO PEQUEÑO, INGLÉS, ETC.) y luego les pedía que encontraran algún nombre en específico. La actividad era la misma para todos, pero las adaptaciones empezaban desde el momento en que la maestra escogía cuántas y cuáles opciones de letrero darle a cada niño.

Por ejemplo, con una niña, Ariadna, que era de las más avanzadas del salón por ser silábica alfabética inicial, le pidió que encontrara el letrero que decía DESAYUNO y le dio como opción DESAYUNO, INGLÉS y DIBUJO. Como se puede apreciar, dos de

las tres palabras empezaban con la misma letra “D” y terminan con la misma “O”. Esto seguramente lo hizo la maestra para obligarla a encontrar letras intermedias y que no se quedara únicamente en la identificación de iniciales y finales.

En cambio, a Mateo, quien en ese momento era silábico sin valor sonoro convencional, le pidió encontrar el letrero que dijera ARTE y le dio como opción los letreros ARTE y ENSAMBLE. Como se puede ver, ambos letreros empiezan y terminan con vocales, más fáciles de identificar.

Además de definir cuáles letreros de opciones darle a qué niño, también variaba el nivel de pista. Para explicarlo mejor, se muestra el siguiente fragmento de transcripción de conversación con Ariadna:

¿Cuál dirá /de/ /sa/ /yu/ /no/? (le da como opción DESAYUNO, INGLÉS y DIBUJO).

Ariadna: (Toma el letrero que dice DESAYUNO y lo lee con su dedito en silencio, luego señala con su dedito la E, luego la A, luego U y finalmente O) ¡Éste!

¿Éste? (refiriéndose al letreros DESAYUNO). ¿No el otro? (refiriéndose al letrero DIBUJO).

Ariadna: (Niega con la cabeza).

¿Y cómo supiste que era éste?

Ariadna: Porque después de la /de/ tiene la /e/.

¡Ah! porque tiene la /e/, muy bien. ¡Perfectísimo!, ya está desayuno primero (lo pega arriba del pizarrón en el primer lugar)

En este fragmento podemos ver que la primera información que daba la maestra era el recorte de la palabra desayuno (/de/ /sa/ /yu/ /no) y ya. La niña sabía que podía ayudarse a través de la lectura con su dedito y pareció que logró hacer corresponder las grafías con los segmentos silábicos orales. Luego la maestra, para asegurarse que sí se hubiera fijado en algo más que en las letras iniciales y finales, le preguntó que cómo sabía que era ese el letrero que necesitaba, porque había otro muy parecido. La niña, muy segura, le dio un argumento válido.

En cambio con Mateo, podemos ver que la maestra daba mucha más información.

Mateo, ¿cuál de estos dos letreros dirá arte? (Las opciones eran ENSAMBLE y ARTE). ¿Con qué empieza? /aaaarte/.

niña: /a/.

Mateo: /a/.

Con la /a/.

Mateo: (Señala la B de ENSAMBLE)

¿Cuál es la /a/, Mateo?

Mateo: (Señala la M de ENSAMBLE).

Fíjate, es la de abeja. ¿Ésta (señala la E de ENSAMBLE) o ésta (señala la A de ARTE)?

Rafa: (Se para y señala la tarjeta que dice ARTE) Ésta.

Mateo (Le copia a Rafa y responde rápidamente lo mismo) Ésta.

Usted vaya a sentarse (se dirige e Rafa). A ver, ¿cuál es la abeja? Traite la de abeja (señala el abecedario del salón y busca el letrero de abeja y no lo encuentra).

Ésta es la de abeja, arráncala. Ven. Esa, Mateo, es la /a/. ¿Cuál de los dos letreros empieza con la /a/? Fíjate cómo es.

Mateo: (Señala la A de ARTE) Ésta.

Esa es la /a/. Entonces aquí dice arte.

b. Modificar las intervenciones en el seguimiento de un mismo niño.

La maestra, además de hacer ajustes y variaciones entre niños, también hacía ajustes dentro de la intervención de un mismo niño. La maestra constantemente estaba pidiendo o dando información para ver qué ya sabía, qué errores cometía y cómo podía ayudar al niño a que encontrara nuevos observables y generara nuevas hipótesis que posteriormente tendría que ir comprobando. Para propiciar el avance, fue haciendo ajustes en las intervenciones. Si veía que las pistas que le daba al niño eran insuficientes, entonces buscaba otras que logran dar información más cercana a la

necesidad del niño. Si veía que el ejercicio ya no representa un reto, entonces hacía modificaciones para que el niño se enfrentara a un nuevo problema alcanzable.

Lo anterior se puede ver representado en el caso de Renata, quien estaba escribiendo los meses del año para su calendario con letras justas:

Renata: /mmmmmm/ (Toma la M y la pega con pritt sobre la mesa).
/maaaaaaaaaa/ (Toma la A y la coloca al lado derecho de la M, le queda [MA])
/maaaaaaaaa/ /yyyyyyyy/ (toma la Y, y la coloca al lado de la A teniendo ahora [MAY])
/mayoooo/ (toma la O quedándole ahora [MAYO]), luego lee todo con su dedito) mayo.

Después de que la maestra vio que esa palabra ya no le representó ningún reto a Renata, buscó otra que si lo fuera. Así que después le dio las letras justas para formar NOVIEMBRE. Además del aumento de letras, noviembre es una palabra mucho más compleja por el tipo de sílabas que tiene. Mayo tiene sílabas directas (consonante-vocal), mientras que noviembre tiene directa (no), mixta con diptongo (viem) y con cluster consonántico (bre). Se puede apreciar en el siguiente fragmento de transcripción como, con la palabra noviembre, Renata necesitó reflexionar más sobre el sistema de escritura y requirió del apoyo de la maestra para lograrlo, pero al final resultó ser un reto alcanzable. La transcripción completa se encuentre en el **Apéndice O**.

Renata: (Lleva escrito NO de NOVIEMBRE)

A ver Renata, /noooo/ (señala NO) /biemmm/.

Renata: /bbbbbb/.

/biem/ ¿Cuál seguirá?

Renata: No sé.

A ver, /no/ (señala NO) /biem/ /breeee/.

Mauricio: /e/ /e/ /e/, /e/ de elefante.

Ya te dijo con cuál termina Mauricio. A ver, tú dime. Noviembre, ¿cuál es la última?

Renata: (Toma la E).

(Toma la E de la mano de Renata). Ésta es la última, va hasta acá (coloca la E quedando [NO E]). ¿Qué otra? /no/...

Renata: /no/ /bbbbbb/.

¡Esa! (señala con su dedo índice) ¿Cuál es?

Renata: (Toma la [V]) y se la da a la maestra).

Aja, muy bien (la coloca quedando [NOV E]). Ya dice /nob/

Juntas: /nobiiii/

Renata: (Toma la [E]) ¡La de iguana!

Aja, ¿ésta es la de iguana?

Renata: (Asiente con la cabeza).

No, fíjate (voltea a ver los referentes del salón donde está la imagen de una iguana acompañada de la I). Fíjate en la de iguana ¿Con cuál empieza?

Renata: (No se fija en el referente del salón y solita le da la [I]).

¡Ah! Muy bien (coloca la I quedando [NOVI E]).

Juntas: /nobieeee/.

¡Esa! ¿Cuál es?

Renata: (Toma la E y la coloca quedando [NOVIE E]).

¡Ay!, ya ves como sí sabes. (Lee junto con el dedo NOVIE) /nobiemmmmm/.

(...)

A continuación se describen los resultados del tercer criterio constructivista identificado para el proceso de alfabetización inicial.

3.3.3.3 Acepta y promueve la cooperación, para que los niños logren explicar, justificar o completar una escritura o interpretación del texto. (Tercer criterio constructivista)

Alguno muy importante a recordar es que el maestro o los compañeros no son quienes logran que alguien aprenda o no, el aprendizaje es un proceso cognitivo individual, interno y continuo. Pero los maestros y compañeros sí pueden ser alguien que obstruye o que facilite el proceso de aprendizaje. En este sentido, se reconoce que el trabajo

colaborativo entre pares aporta elementos que pueden ayudar a hacer observables algunos elementos de la lengua escrita que los niños solos no pueden ver en ese momentos. También los “otros” pueden ayudarle a ver errores en el sistema de escritura, (omisión de letras, ortografía) o en el lenguaje que se escribe. Es decir, en la superestructura, la macro y microestructura, donde se analiza la coherencia y cohesión del texto. Si las observaciones del otro le parecen pertinentes y claras, él decidirá si agrega, quita o modifica algo, como se explica en el marco teórico de esta tesis.

En el trabajo colaborativo todos los participantes se benefician. El niño que recibe apoyo recibe información más avanzada y el que brinda apoyo hace un proceso de reflexión metalingüística para poder darse a entender. Por eso se busca propiciar estos espacios de colaboración en actividades individuales, actividades en grupo pequeño o actividades grupales.

Donde se observó más promoción por parte de la maestra para trabajar la colaboración fue en los grupos pequeños, donde se buscaba que entre varios resolvieran una misma actividad. Se muestra un ejemplo a continuación en el que tres niños estaban intentando escribir la palabra PATO con letras justas. La transcripción completa se muestra en el **Apéndice P**.

Julieta: (Tiene escrito PAOT y está intentando leer con su dedito lo que escribió con las letras justas) /pa/ (señala PA. Luego señala lentamente la O y luego la T pero no dice nada).

¿Sí es pato? ¿Quieres hacer un cambio?

Daniel: (Cambia la O por la T quedando PATO).

Haz un cambio. Daniel, ¿tú dices que así Daniel? Julieta ¿estás de acuerdo? (con el cambio que hizo Daniel). A ver, tú lee con tu dedito a ver si ya dice Pato.

Julieta: /pa/ (señala la P), /a/ (señala la A), /t/ (señala la T), /o/ (señala la O).

¿Ya dirá pato? ¿Tú piensas que sí?

Julieta: (No responde).

A ver, le toca a Daniel.

Fabiola: (Toma la letras que dice PATO y voltea la A por la P quedando APTO).

Daniel: A mí, a mí me toca (toma las letras).

No, espera, espera. A ver, ésta, Fabiola, te la cambió. ¿Tú piensas que va así Fabi?

Fabiola: (Asienta con la cabeza).

Así dice (lee con el dedo) /apto/ /apto/. Vamos a ver.

Daniel: (Voltea la A por la P quedando otra vez PATO) Así.

Daniel piensa que va así, vamos a ver que dice. (Lee con el dedo) /pa/ (señala PA) /to/ (señala TO). ¡Bien! lo lograron, muy bien.

Se muestra otro fragmento de colaboración. En este ejemplo, Julieta estaba escribiendo la palabra LABORATORIO para un pie de foto. A pesar de que es una actividad individual, la maestra permitió y retomó información que dio Daniel como de pista a Julieta. La transcripción completa se muestra en el **Apéndice M**.

Julieta: (Tiene escrito L A_O _ _ _ _ _] para LABORATORIO).

¿Con quién tiene que ir la /o/?

Julieta: ¿La de burro? (escribe [B] quedando [LABO _ _ _ _ _]).

La de burro (lee con el dedo LABO) /labo/

Daniel: /ra/.

¿Cuál?

Daniel: /rarara/.

/rarara/.

Julieta: ¿La /a/?

Sí va la /a/. La /a/ aquí va (señala la sexta línea, dejando un espacio).

Julieta: (escribe la [A] quedando [LABO__A _ _ _ _ _]).

A ver, di despacio laboratorio.

Julieta: (No dice nada).

(Señala LA) /la/ (señala BO) /bo/ (señala A) /ra/.

Daniel: /torio/.

¡Ay! sí. Pero más despacio /la/ /bo/.

Daniel: /ra/.

/ra/ ¿Cuál sigue con la /ra/ /ra/ /ra/ /ra/, ¿cuál será?

Julieta: ¿La de Rafa?

La de Rafa va aquí (señala el quinto lugar).

Julieta: (Escribe la [R] quedando [LABORA _ _ _ _ _]).

Como se puede ver, se pudo observar una constante combinación entre trabajo colaborativo y trabajo individual.

A continuación se describen los resultados del cuarto criterio constructivista identificado para el proceso de alfabetización inicial.

3.3.3.4. Reconoce el esfuerzo que le implicó al alumno y el logro que obtuvo al celebrar en corto sin exageraciones. (Cuarto criterio constructivista)

Algo que se observó por parte de la maestra, fue la constante retroalimentación que le daba al niño para informarle que había logrado resolver un reto (escribir o leer) de manera exitosa y que ella reconocía su esfuerzo. La manera en la que lo hacía era a través de frases sencillas pero significativas. “Muy bien” “¿Ya ves que sí puedes?” “Chócalas”. Ocupaba estas frases después de que el niño resolviera algo que le costó trabajo. Jamás dio un “premio” (como una estrellita), porque como dijo la maestra en la entrevista realizada, “el reconocimiento tiene que estar de manera interna, intrínseca y no en cosas tangibles” (Participante, comunicación personal, julio de 2016).

Aunque no se buscaba premiar al otro, sí se buscaba hacerle saber al niño que “otros” reconocían su éxito, que eso que había logrado era importante y que a la maestra le daba alegría ver su progreso. Esto se considera muy valioso en cuanto al autoestima del niño. En muchas prácticas tradicionales los docentes señalan los errores o dificultades más que los avances, sobre todo en el caso de los niños más lentos o menos avanzados.

A continuación se describen los resultados del quinto criterio constructivista identificado para el proceso de alfabetización inicial.

3.3.3.5. Siempre trabaja con unidades de significado. Es decir, con palabras, oraciones, textos, etc. en función de que “dice algo”. (Quinto criterio constructivista)

Para comprender mejor este punto es importante retomar que la lengua escrita es una representación y no una decodificación de grafías (letras) y fonemas (sonidos). La escritura es un objeto sustituto del lenguaje. Lo usamos en las prácticas sociales, por lo que siempre “dice algo”. Así que siempre que el niño lee o escribe algo, debe ser una palabra, oración y/o texto con significado.

Esto siempre ocurrió en las actividades observadas. Los niños escribían sustantivos (nombre propio, días de la semana, meses, nombre de animales, partes del cuerpo humano, etc.), frases (títulos de instructivos, pie de foto) u oraciones (carta a mamá, procedimiento de un instructivo) reales y comunes en su contexto. Esto se comprobó a través de los fragmentos de transcripciones que se han incluido en esta tesis (ver **Apéndices**).

A continuación se describen los resultados del sexto y último criterio constructivista identificado para el proceso de alfabetización inicial.

3.3.3.6. Promueve el trabajo con una variedad de textos con significado y preferentemente en contexto. (Sexto criterio constructivista)

El lenguaje oral o escrito es una práctica social y las prácticas sociales siempre están inmersas en un contexto de aparición. Es decir, siempre que se escribe o habla hay un propósito, un destinatario y un tema. Además siempre se espera “cierta forma” de escribir o decir algo. Cuando el niño lee o escribe debe saber el contexto y buscar “pistas” en el mismo. De las 18 observaciones que se incluyeron en esta fase, 7 correspondían a algún proyecto (escribir un instructivo, calendario, álbum del cuerpo humano o álbum escolar), otras 7 correspondían a una actividad periférica (escribir una variedad de sustantivos) y 4 a una actividad de rutina. (lista de asistencia, nombre propio, fecha).

Si se retoma que en todo proyecto hay un producto que involucra la lengua escrita determinado por un destinatario real y un propósito comunicativo, se puede confirmar que estas actividades cumplen con este criterio. Lo mismo pasa con las

actividades de rutina. Por ejemplo, escribir la fecha podía tener el propósito de que todos los niños fueran cobrando conciencia del tiempo y se fueran aprendiendo los días de la semana. Los destinatarios eran todos los alumnos que estaban en ese salón de clase y existía una estructura o “forma” de escribir la fecha.

Tanto en las actividades relacionadas con un proyecto como en las actividades de rutina se promovía una variedad de textos, ya que los niños leían, a través de la maestra, textos similares a lo que deseaban escribir o textos que servían para obtener información relevante (libros informativos sobre el cuerpo humano e instructivos, por ejemplo).

Una vez concluido la fase de resultados, uno de los objetivos a exponer en el siguiente capítulo de las conclusiones es responder la segunda pregunta de investigación: Si las actividades e intervenciones empleadas por la docente en el proceso de alfabetización inicial son congruentes con el enfoque constructivista.

CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES

En este apartado se busca obtener un diálogo entre las preguntas de investigación, los objetivos, el marco teórico y los resultados obtenidos. La idea es que esta tesis pueda abonar a ejemplificar, a partir de la observación y el seguimiento de una docente de preescolar que clasifica su propia práctica docente como constructivista, las actividades e intervenciones en el proceso de alfabetización inicial desde esa perspectiva. Para poder hacer el análisis fue necesario establecer los criterios mínimos para considerar a una práctica docente constructivista. Tras dicho análisis se pudo concluir que las actividades e intervenciones eran, en efecto, constructivistas.

Las conclusiones están organizadas en 6 apartados:

- 4.1 Conclusiones de la Entrevista
- 4.2 Conclusiones sobre los Contenidos de Enseñanza en la LE y su Periodicidad.
- 4.3 Conclusiones sobre la Organización de las Actividades
- 4.4 Conclusiones sobre las situaciones didácticas
- 4.5 Conclusiones sobre las Intervenciones Docentes
- 4.6 ¿La maestra hace actividades e intervenciones en el proceso de alfabetización inicial congruentes con el enfoque constructivista?

4.1 Conclusiones de la Entrevista

La participante clasificó su práctica docente como constructivista en una entrevista semi-estructurada de 8 preguntas. Cuando se le preguntó a la maestra qué entendía por el enfoque constructivista mencionó, entre otros, los siguientes puntos:

- El niño es un sujeto inteligente con conocimientos previos.
- El trabajo con el error es una oportunidad de aprendizaje.
- Es importante conocer el nivel de conceptualización de los alumnos y conocer el objeto de estudio.
- Es importante presentar diferentes textos y contextos al niño.
- El niño aprende a través de la resolución de problemas alcanzables.

- El docente es un facilitador que debe pensar qué consignas dar, cómo organizar al grupo y que adaptaciones puede hacer.
- El docente debe ser flexible.
- El docente promueve la colaboración y apoyo entre pares.

La maestra coincide con los puntos más relevantes del enfoque constructivista mencionados en el marco teórico, por lo que puede confirmar que conocía la teoría sobre el enfoque constructivista.

Cuando se le preguntó cómo se calificaría a sí misma como docente ante el enfoque constructivista, respondió que aún creía estar en un proceso de aprendizaje, ya que uno nunca termina de aprender. Respecto a la planeación explicó que el eje central está en la elaboración de proyectos. Se puede trabajar de manera paralela con varios proyectos a la vez. Los proyectos, independientemente del tema u objetivo, siempre tienen un producto final que implica el uso y reflexión de la lengua escrita.

4.2 Conclusiones sobre los Contenidos de Enseñanza en la LE y su Periodicidad.

Una de nuestras preguntas de investigación fue “¿Qué actividades e intervenciones hace la maestra durante el proceso de alfabetización inicial?” En el marco teórico, mencionamos que Kaufman y Lerner (2015) afirman que todo proceso de alfabetización, inicial o no, debe tener tres contenidos:

1. El lenguaje que se escribe.
2. El sistema de escritura.
3. Los quehaceres del lector y del escritor.

Se pudo concluir que, a lo largo del ciclo escolar, se buscaban actividades que cubrieran los tres contenidos u objetivos esenciales para formar usuarios competentes y activos de la lengua escrita. Desde el análisis de las actividades según su periodicidad (proyecto; periférica; rutina), la mejor actividad para lograr la integración de los tres contenidos esenciales fue trabajar la lengua escrita a través de proyectos académicos. De las 91 actividades observadas (siempre iniciando la jornada escolar,

durante una hora u hora y media), 22 tenían alguna relación con un proyecto. En las actividades por proyecto la docente invitó a los alumnos a reflexionar por qué, cómo y para qué se escribe, según las características del tipo de texto a escribir para el resultado final del proyecto. En todo proyecto, siempre se inició con el análisis de la estructura del texto a partir de textos modelo. Es decir, se analizaba la superestructura (estructura de la información, independiente al contenido) y la macroestructura (contenido o significado del texto a escribir) que menciona Dijk (1992). El análisis para mejorar la microestructura (coherencia del texto) se encontró solo una vez, para la escritura de la carta Navideña. Esto se debe a que éste fue un texto más largo que los otros que se observaron y, por lo tanto, requería oraciones o frases más complejas y de una mayor revisión en todos los niveles. Sin embargo, en las actividades observadas predominó la escritura de palabras o frases cortas. Todo el análisis con el texto de cada proyecto sobre la súper, macro, micro-estructura del texto corresponde al contenido de “lenguaje que se escribe”, donde se incluyó la parte de planificación de “los quehaceres del lector y del escritor”

Después de haber analizado el “lenguaje que se escribe” se pasaba, de forma paralela al análisis y uso del “sistema de escritura” y a “los quehaceres del lector y del escritor” al iniciar la escritura del texto. Esta escritura se lograba con apoyo de las intervenciones que hacía la maestra y/o los compañeros. Durante la escritura, había un continuo proceso de revisiones y correcciones necesarias para que quedara escrito lo mejor posible. La escritura completa de los textos para un proyecto implicó varias sesiones y cada contenido (lenguaje que se escribe; sistema de escritura; los quehaceres del lector y del escritor) se abarcó por etapas para lograr centrar la atención del niño en un contenido a la vez.

Aunque sí se trabajaron los tres contenidos básicos propuestos por Kaufman y Lerner (2015). A lo largo de las actividades observadas durante el ciclo escolar predominaron, por mucho (89 de las 91 actividades observadas) las actividades enfocadas a los contenidos del *sistema de escritura* y en específico a la adquisición del principio alfabético. Cabe recordar que en los resultados se explicó que dentro de las actividades enfocadas al *sistema de escritura*, se incluirían las actividades de revisión y corrección que corresponden teóricamente a los contenidos de “los quehaceres del

lector y del escritor”, ya que se trabajaba de manera entrelazada estos contenidos. Mientras los niños no tuvieran claro la forma de escribir alfabéticamente, tampoco iban a ser más independientes en leer y escribir para diferentes propósitos, por lo cual, la adquisición del principio alfabético se vuelve la prioridad. El foco del *sistema de escritura* estaba en que los niños logran identificar que un todo (una palabra), tiene partes (letras) y que dichas partes están compuestas de grafías específicas, ordenadas de manera específica para poder ser interpretadas convencionalmente.

De las 89 actividades relacionadas al sistema de escritura, 20 correspondieron a algún proyecto, 22 a las actividades periféricas y 47 a las actividades de rutina. La diferencia de las actividades periféricas y de rutina con las de los proyectos, era que el niño se enfocaba únicamente en pensar qué letras, dónde y cómo escribirlas para completar o escribir una palabra con significado. Estas actividades no implicaban hacer una planeación y análisis previo sobre el tipo de texto que quería escribir, como en los proyectos.

La única diferencia entre las actividades de rutina y las periféricas era que las primeras surgían de la rutina de la vida escolar: poner la fecha, pasar lista de asistencia, colocar las actividades del día y escoger al ayudante del día. Es decir, la maestra aprovechaba cada oportunidad presente en la vida escolar para involucrar a los niños en la lengua escrita. Aunque el foco de análisis estaba en el *sistema de escritura*, también se observó que algunas de las actividades de *rutina* aportaban al *lenguaje que se escribe*. Esto sucedía con la fecha y la lista de asistencia, ya que tenían un formato y lenguaje convencional que los alumnos debían conocer y mantener.

Otra característica de las actividades periféricas y de rutina es que fueron las mismas a lo largo del ciclo escolar. Únicamente iba cambiando el nivel de apoyo que proporcionaba la maestra según las necesidades del alumno y la temática. Tener la misma actividad de manera rutinaria hacía más eficiente la clase porque la maestra no necesitaba explicar una actividad nueva cada vez y la atención de los niños se veía centrada en el tipo de reto que presentaban las palabras y no en las instrucciones de la actividad.

Asimismo, se identificó que una misma actividad podía aprovecharse para varios objetivos en diferentes momentos. Éste fue el caso de los *instructivos*, ya que en ocasiones hicieron el *instructivo* a través de lectura de letreros, donde el foco estaba en interpretar qué decían los letreros para formarlos. En otra actividad, todos los alumnos le dictaron a la maestra los pasos de cómo hacer una máscara y el foco estuvo en recuperar la estructura de un instructivo y en pensar qué letras llevaba alguna palabra. Así que se puede concluir que el docente es quien le da un objetivo a la actividad según sus consignas e intervenciones y no es la actividad misma que dirige los objetivos.

4.3 Conclusiones sobre la Organización de las Actividades

Se observó que las 91 actividades estaban organizadas de tres maneras: grupal (30), en grupos pequeños (5) o individual (56). Cada una de ellas tenía su razón de ser y sus beneficios. En las actividades grupales y de grupo pequeño la docente tenía la oportunidad de:

- mostrar y analizar un tipo de texto
- explicar una dinámica
- promover la colaboración.

En las actividades grupales y de grupo pequeño los alumnos podían explicar o justificar su propia escritura o escuchar otras propuestas distintas de sus mismos pares. El que explicaba o justificaba su escritura, generaba una reflexión metalingüística. Si lo que aportaba el compañero era en ese momento asimilable y por lo tanto observable para otros se volvía un apoyo tipo andamiaje al que escuchaba.

Cuando el trabajo estaba organizado en una actividad individual, la maestra tenía la oportunidad de conocer a detalle el nivel cognitivo por el que estaba pasando cada niño y la información con la que disponía. Por ejemplo, dos niños podían estar en el mismo nivel cognitivo en cuanto al conocimiento del *sistema de escritura* (silábico con valor sonoro convencional), pero un niño podría identificar todas las vocales y solo la consonante “M” porque era la letra inicial de su nombre, mientras que otro niño podría identificar las vocales “o”, “u” y “i” y confundir de manera constante la “a” con la “e”. Nuestra apreciación es que, como la maestra conocía el nivel y las dudas,

confusiones y aprendizajes de cada niño, era capaz de hacer intervenciones efectivas y cercanas que les permitan a los niños avanzar. En el trabajo individual, la maestra diseñaba actividades, y realizaba intervenciones que permitían al niño consolidar una hipótesis en proceso o generarn conflictos sociocognitivos para modificar o ampliar la hipótesis que tuviera sobre la lengua escrita en ese momento.

4.4 Conclusiones sobre las situaciones didácticas

Las cuatro situaciones didácticas para producir e interpretar textos.

Kaufman y Lerner (2015) afirman que hay que realizar “cuatro situaciones didácticas fundamentales que constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños:” (p. 14)

- a) Los niños leen por sí mismos.
- b) Los niños leen a través del maestro.
- c) Los niños escriben por sí mismos.
- d) Los niños escriben a través del maestro.

Se puede concluir que las actividades propuestas por la maestra observada promovían estas cuatro situaciones didácticas. Leían por sí mismos para encontrar en dónde estaba escrito algún letrero que buscaban para completar una actividad o leían su propia escritura para revisar si ya estaba completa o correcta, según sus alcances. Leían a través de la maestra cuando ella les decía cómo decía lo que habían escrito o cuando les leía lo que decía un texto escrito por un adulto, como lo hizo con los pasos de un instructivo o les leyó los pies de foto de un álbum.

Los niños estaban expuestos constantemente a la escritura. Todos los proyectos, involucraban un producto final que implicaba un texto escrito por los alumnos. Las actividades de rutina permitían una actividad de escritura individual donde la maestra podía apreciar con detalle los avances de cada alumno, ya que les tocaba ser el *niño del día* cada 15 días aproximadamente. Las actividades periféricas se hacían constantemente y era la oportunidad perfecta para apoyar a los niños a

avanzar en sus hipótesis sobre el sistema de escritura Los niños escribían a través de la maestra cuando le dictaban qué escribir, como fue en el caso de la carta navideña, los instructivos o el ahorcado para escribir el *niño del día*.

4.5 Conclusiones sobre las Intervenciones Docentes

Las conclusiones sobre las intervenciones se presentan según los 6 criterios constructivistas para clasificar prácticas de intervención docente en alfabetización inicial. A continuación se describe la conclusión sobre el primer criterio. El tercer criterio (Acepta y promueve la cooperación, para que los niños logren explicar, justificar o completar una escritura o interpretación del texto) y cuarto criterio (Reconoce el esfuerzo que le implicó al alumno y el logro que obtuvo al celebrar en corto sin exageraciones) no se incluyen en este apartado ya que el tercer criterio están implícitos en las “Conclusiones sobre la Organización de las Actividades” y el cuarto criterio está incluido en la última sección de los resultados: “¿La maestra hace actividades e intervenciones en el proceso de alfabetización inicial congruentes con el enfoque constructivista?”

4.5.1 ¿Las intervenciones docentes fueron apropiadas al nivel de conceptualización y la información que posee el niño?

Cuando un niño está pensando cómo escribir una palabra, tiene que pensar en varios elementos: ¿qué partes identifico? ¿qué letra se usa para escribir esa parte?, si no la conozco ¿qué pista me puede dar o le puedo pedir a la maestra? ¿qué parte de la pista me sirve para lo que estoy escribiendo?, ¿en qué parte de la palabra va esa letra que ya identifiqué?, ya identifiqué alguna(s) letra(s) ¿qué parte me falta?, ¿cómo puedo saber si me faltó algo o si ya está completa?, ¿por dónde empiezo? Como se puede apreciar, son demasiadas cosas en las que se tiene que fijar el niño y para poder ir resolviendo todos esto, es crucial la intervención docente.

Ferreiro y Teberosky (2005) y Ferreiro (2011) sugirieron desde hace muchos años que para entender qué sabía el niño y cómo aprendía a escribir, era necesario pedirle que escribiera. Las autoras mostraron cómo los "errores" de los niños son sistemáticos y muestran la lógica que han construido. A partir de ese trabajo, estas autoras

establecieron los niveles de adquisición de la escritura que se han mencionado antes en este trabajo.

El reto para la maestra, según este enfoque, era entonces lograr identificar el nivel de cada niño, sus conocimientos particulares sobre las letras y sus relaciones y sus maneras particulares de organizar la información para hacer intervenciones que le permitieran avanzar y construir nuevos observables a partir de los previamente construidos.

Si lo observable se refiere a lo que el sujeto ha sido capaz de asimilar, gracias a sus esquemas, entonces nos preguntamos: ¿Qué elementos de lo que informaba y solicitaba la maestra eran observables para el niño, según su nivel de conceptualización? De todo lo que le es observable al niño, ¿en qué se puede enfocar la intervención?

El primer paso de toda intervención es centrar la atención en algún elemento o relación que la maestra juzga que el niño puede construir y hacer observable a partir de sus conocimientos hasta ese momento, de tal manera que le presenta un reto al niño. La maestra construye así un objetivo de enseñanza y elabora una estrategia de intervención. Cuando el niño logra centrarse en alguna parte del *sistema de escritura*, puede revisar y justificar lo que ha escrito o pensado. El reto de la primera intervención era lograr que el niño pusiera atención en el fenómeno que la maestra había determinado y así poder lograr la “atención conjunta”. Es decir, la maestra le ayudaba a poner atención en una parte específica del *sistema de escritura* y así el niño podía empezar a centrar su atención para resolver un primer problema específico.

Lo anterior se muestra en el siguiente fragmento. La maestra le dio a Lázaro los letreros que decían MÚSICA y BIBLIOTECA para registrar la rutina del día. Al ver que el niño no lograba identificar cuál decía BIBLIOTECA, buscó que centrara su atención en la parte inicial de la palabra, la B. Se espera que con dicho modelaje, el niño lograra recuperar que a través del alargamiento del sonido inicial de una palabra, puede obtener una pista para leer.

(Coloca como opción: MÚSICA y BIBLIOTECA). ¿Cuál dice biblioteca?

Lázaro: (Toma la tarjeta que dice MÚSICA).

Fíjate, /bbiblioteca/. ¿Con cuál empieza?

Lázaro: Con la /b/.

Con la /b/, ¿ésta es la B? (le enseña la tarjeta de MÚSICA).

Lázaro: No

Todas las actividades observadas en la segunda fase de resultados (17 de las 18), excepto en la que se buscaba analizar la estructura de un texto (1 de 18), estaban centradas en analizar el *sistema de escritura* para lograr el principio alfabético: hacer correspondencias entre letra y fonema de forma sistemática (Vernon, 2004, p. 216). Para poder lograrlo, se encontró que la maestra recurrió de manera constante a estas 5 estrategias de intervención:

- Alargar el sonido de una palabra.
- Leer lo que está escrito.
- Ubicar el lugar de las letras dentro de una palabra.
- Vincular información nueva con previa.
- Pedir justificación “¿cómo sabes?”

En cada una de estas estrategias, la docente estaba buscando que el niño centrara la atención en algún aspecto específico del sistema de escritura. A continuación se exponen las conclusiones de cada estrategia de intervención, empezando por *alargar el sonido de una palabra*.

4.5.1.1 *Alargar el sonido de una palabra.*

Alargar es decir como en cámara lenta y continua una palabra para que el niño pueda identificar las partes de una palabra con mayor facilidad. En las intervenciones de “alargamiento” se buscaba centrar la atención en el eje cualitativo, es decir, en recuperar cuál letra suena y cómo se escribe. Para que pudiera ir identificando una letra a la vez, la maestra o el niño alargaba con mayor intensidad uno de los sonidos o sílabas de la palabra. El primer nivel era alargar el sonido inicial o final de una palabra; en niveles más avanzados se alargaba algún sonido intermedio. En ocasiones, con esa

intervención no era suficiente para que el niño supiera cuál letra tenía que escribir, así que la maestra pasaba a la estrategia de “vincular información nueva con previa”. Después de alargar, la maestra pedía o daba una palabra conocida por el niño que iniciara igual a la que quería escribir y entonces, con el referente escrito físicamente u oral de un nombre cuya escritura era conocida (la o de oso, la t de Tamara) el niño era capaz de identificar la letra pertinente y escribirla.

4.5.1.2 Leer lo que está escrito.

Con este tipo de intervención se esperaba que el niño pudiera leer a través de la maestra, es decir, que ella leyera lo que el niño no podía hacer de manera convencional y que con apoyo de la voz del maestro, el niño pudiera interpretar el texto. Esta intervención centraba la atención en el eje cualitativo ya que se buscaba recuperar “lo que dice”. Los objetivos de dicha lectura podían ser varios. Se encontraron 4 propósitos. Cuando el niño estaba escribiendo una palabra, la maestra leía lo que ya llevaba escrito el niño para que él pudiera saber qué decía lo que llevaba y se enfocara en la parte que seguía. En ocasiones, para que le fuera muy evidente al niño identificar qué parte ya tenía escrito y qué parte seguía, la maestra acompañaba la lectura literal, alargando el sonido de la letra y señalando el espacio de la letra que seguía por escribir.

La lectura también se utilizaba al final de la escritura de una palabra o selección de una palabra. La maestra podía leerlo o podía pedirle al niño que lo leyera. Cuando ella leía una producción del niño, leía de manera literal para que él escuchara si estaba bien escrito o no. Cuando leía un letrero que el niño había escogido, también lo leía de manera literal para que el niño supiera si el letrero que había escogido realmente decía lo que creía. Algo muy importante a recalcar es que cuando la maestra leía, siempre lo hacía señalando la escritura correspondiente de manera que el niño pudiera ir siguiendo la lectura que hacía. Así el niño podía ir reforzando la correspondencia entre grafía y fonema.

Cuando la maestra le pedía al niño que revisara su escritura señalando con su “dedito” el niño podía ir apropiándose de elementos básicos de la lectura, como la direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha) y poder empezar a hacer

correspondencias entre grafías y unidades sonoras. Por ejemplo, había niños que afirmaban que estaba completa una escritura o que decía una palabra si encontraban la correspondencia en una letra inicial o final, mientras que niños más avanzados buscaban más pistas de correspondencias en las letras intermedias.

En otras ocasiones, la maestra leía lo que decía en algún texto para que luego los niños hicieran algo con dicha información. Por ejemplo, la maestra leía los pasos de un instructivo y luego los niños tenían que encontrar la imagen correspondiente a ese paso. Por último, está la relectura por parte de la maestra. Esta intervención aparecía cuando el niño leía letra por letra de manera fragmentada y por lo mismo no lograba comprender qué había leído, entonces la maestra intervenía releendo la palabra de manera fluida y así cobraba sentido para el niño.

4.5.1.3 Ubicar el lugar de letras dentro de una palabra.

Las intervenciones donde la maestra les daba información directa o pistas para ubicar el lugar u orden de una letra estaban centradas en el eje cuantitativo, ya que el niño tenía que identificar cuántas y dónde colocar las letras para que cobraran sentido. Este tipo de intervención podía aparecer una vez que el niño ya había identificado la letra que necesitaba pero no sabía dónde colocarla para que tuviera sentido. Algunas frases u oraciones de apoyo que proporcionaba la docente eran: “sí va la --- pero acá”, “aquí va”, “esa es la primera”, “esa es la última”.

Otro tipo de apoyo que les daba la maestra era colocar líneas horizontales para representar el número de letras que se necesitaban para escribir una palabra (ahorcado) o proporcionarle las *letras justas* para dicha palabra. Esto permitía a los niños saber cuántas letras se necesitaban para que estuviera completa una palabra y entonces se veían obligados a pensar en las letras intermedias o en romper la hipótesis silábica.

Cuando el niño estaba tratando de identificar las letras, la maestra lo ayudaba a enfocar la atención en alguna parte de la palabra para que no fuera abrumador buscar en todas a la vez, así que era muy común escuchar que le pidiera al niño encontrar la primera o la última letra de la palabra. ¿Con cuál empieza?, ¿con cuál termina?, “nos falta la última”. En ocasiones, estas preguntas venían acompañadas después de un

alargamiento para que pudiera identificar el inicio, el final o cualquier parte en específico con mayor facilidad. Por ejemplo, si el niño estaba escribiendo mayo, la maestra podía decir: ¿Con cuál empieza? /mmmmmmmayo/.

Otra estrategia empleada para centrar la atención en alguna parte de la palabra eran los recortes silábicos. La maestra le decía por sílabas qué parte seguía, usando la frase “ahora la parte que sigue es”. Si el niño estaba escribiendo miércoles y llevaba MIERCO, podía decir “ahora la parte que sigue es /les/” y así el niño se concentraba en analizar ese segmento.

Así mismo, cuando el niño ya tenía varias letras escritas de una palabra y estaba buscando más, la maestra le ayudaba a localizar si ya tenía la letra para esa parte que había identificado, ya que era muy común que los niños repitieran letras para representar segmentos previamente identificadas. Si ya la tenía, la maestra le indicaba en dónde estaba para que pudiera pasar a otro segmento. Por ejemplo, si el niño tenía que identificar la letra final de SOL y estaba escrito SO y el niño decía: “/sooooooooo/, va la /o/.” La maestra le decía: “sí lleva la /o/ pero ya está aquí”.

Por último, la maestra buscaba en las actividades de lectura que el niño comprendiera que el lugar de las letras sí importaba. Había ocasiones en que los niños escogían cualquier letrero que tuviera una letra que habían identificado, sin importar si dicha letra correspondía al inicio, en medio o al final de la palabra. Por ejemplo, un niño estaba buscando el letrero que dijera ENFERMERA e identificaba la E, luego tomaba el letrero que decía PESCADO porque tenía una E. Entonces la maestra le decía que sí tenía esa letra pero que enfermera era la que empezaba con la E.

4.5.1.4 Vincular información nueva con previa.

La vinculación buscaba encontrar puntos en común entre la información nueva con lo conocido. Ninguna persona se aprende de memoria como escribir cada palabra, sino que logra encontrar patrones y asociaciones en el *sistema de escritura* y eso es lo que los niños deben de ir descubriendo. Los niños van aprendiendo con mayor facilidad las letras si logran establecer semejanzas y diferencias con palabras conocidas a algo conocido.

Durante el proceso de vinculación, los niños van aprendiendo que letras iguales suenan igual, que palabras iguales dicen lo mismo. El objetivo es que si el niño sabe cómo escribir la o de oso, descubra que la O sirve también para escribir otras palabras que inicien con O como ojos.

Se pudo observar que el primer paso que realizó la maestra con el grupo fue la creación de referentes en común. Todas las letras tenían un referente relacionado a un animal. (La A de ABEJA, la B de BURRO, etc.) Las letras, junto con la imagen de su referente, estaban siempre a la vista de todos los niños. Además de los animales, estaban como referentes comunes los nombres de los compañeros, los cuales estaban siempre a la vista.

Algo central fue que los niños fueran familiarizándose, no sólo con las letras de su nombre o el abecedario, sino con diferentes contextos en los que cada una de las letras se emplean. Esto es muy importante para construir “un repertorio gráfico” que ayude a los niños a tomar decisiones cuando van a escribir algo desconocido. Para esto, la maestra estimuló el uso de referentes o palabras conocidas, orales o escritas, según lo juzgara necesario.

4.5.1.5 Pedir justificación “¿cómo sabes?”

Cuando la maestra preguntaba al niño ¿cómo lo sabes? le estaba pidiendo que explicara cómo decidió o cómo supo que ahí decía la palabra que buscaba. Con dicha explicación la maestra podía darse cuenta de qué elementos consideraba el niño para escoger algo y cuánto había aprendido. Si el niño se equivocaba y no lograba justificar su respuesta, la maestra le pedía que revisaran con su dedito o le pedía que pensara con cuál letra empezaba la palabra.

Algo muy importante a considerar en las estrategias de intervención es el constante modelaje que hace la maestra. Cuando la maestra modela al niño cómo puede identificar una letra al alargar el sonido de una parte de la palabra, o cómo vincular referentes no se espera que el niño haga una copia tal cual de la estrategia, ya que de ser así se estaría considerando a un sujeto pasivo. Más bien se reconoce que todo sujeto necesita información de lo que intenta hacer (en este caso escribir y para ello identificar las partes de las palabras), para saber qué es lo que se espera. El

modelaje provee información sobre cómo y para qué se lee y se escribe. El niño va a poder asimilar de dicho apoyo lo que le es significativo desde sus esquemas de asimilación.

4.5.2 ¿Adapta las actividades e intervenciones para que representen un reto cognitivo logable desde las diferentes conceptualizaciones que los niños han ido construyendo, por lo que baja o sube la demanda para que se acerque a lo que cada niño puede lograr?

Algo muy importante a considerar en las actividades son las adaptaciones que el maestro puede hacer para que siga siendo una actividad congruente al nivel cognitivo de los niños. Como mencionó la maestra en la entrevista que se le realizó en esta investigación “no pides lo mismo a todos”. Puede que la actividad sea la misma para todos, pero con objetivos particulares.

Según el nivel cognitivo del niño y la información de la que disponía, la maestra decidía qué información le daba y qué le podía exigir a cada uno. Por ejemplo, en las estrategias de alargamiento había ocasiones en que un niño necesitaba que la maestra primero alargara el sonido de la palabra y luego le diera un referente escrito. Había algunos que sólo necesitaban que la maestra les diera un referente oral para lograr escribir una letra o identificar un segmento. En las actividades donde tenían que ubicar el lugar de letras, como en el ahorcado, podía ponerle a los más avanzados solo una letra del ahorcado (_ _ _ O), mientras que a los más principiantes les colocaba todas las letras del ahorcado, excepto la inicial y final (_AN_). En las actividades de lectura, se observa que la maestra escogía previamente qué letreros de palabras le iba a poner a los niños según su nivel.

Lo importante para ajustar las actividades y las intervenciones es saber preguntar y escuchar las respuestas de los niños, y en ocasiones la maestra tenía que “improvisar”. Como menciona la maestra en la entrevista, “no porque no tengas pensada la actividad sino porque a veces tú piensas que lo va a lograr y no lo logró en ese momento y tienes que cambiar en ese momento.” (Participante, comunicación personal, julio de 2016).

A manera de conclusión, se puede decir que una intervención es apropiada al nivel de conceptualización cuando la situación que el niño tiene que resolver en la actividad no presenta una solución obvia para él (o ella) y tiene que hacer un esfuerzo cognoscitivo para lograrlo, pero tampoco es imposible. La intervención, entonces, consiste en brindar una ayuda, pero dejando que el niño resuelva. Las preguntas son la base que favorece la generación de respuestas autónomas. Si unas preguntas no funcionan, entonces es necesario que la maestra las ajuste para dar una mayor ayuda. El último recurso es dar mayor información o, en el peor de los casos, la respuesta tal cual. El objetivo es que el niño logre dar la respuesta y aprenda a confiar en la manera en que piensa, analiza la situación y vincula información.

4.5.3 Siempre trabaja con unidades de significado. Es decir, con palabras, oraciones, textos, etc. en función de que “dice algo”.

En todas las actividades de escritura observadas se buscó que los niños leyeran o escribieran palabras con significado, es decir, palabras completas, reales y que tuvieran un significado real porque son palabras que usan cotidianamente en la escuela y/o fuera de la escuela.

Algo a resaltar, es la constante libertad del contenido a escribir que tiene los niños en los proyectos. Todos deben mantener un estilo en la estructura del texto, pero cada quién escoge su contenido.

4.5.4 ¿Promueve el trabajo con una variedad de textos con significado y preferentemente en contexto.?

Además se buscó que las palabras, frases, oraciones o textos empleados tuvieran un propósito comunicativo. Se buscaba que analizaran y escribieran una variedad de textos (calendario, carta navideña, álbum escolar, álbum cuerpo humano, instructivos, fecha, tabla para registrar lista de asistencia). La maestra buscaba que los niños tuvieran un propósito, un destinatario y un tipo de texto definido para comunicar. Los estaba exponiendo a que comprendieran que la lengua escrita es otra forma de representar a la Lengua y por lo tanto el niño pudo vivir que escribir o leer es mucho más que una decodificación.

4.6 ¿La maestra hace actividades e intervenciones en el proceso de alfabetización inicial congruentes con el enfoque constructivista?

Pudimos ver en los resultados que cada uno de los seis criterios construidos para clasificar una práctica constructivista está presente de manera continua y constante, por lo que se puede confirmar que la maestra hace actividades e intervenciones en el proceso de alfabetización inicial congruentes con el enfoque constructivista, a pesar de que hay algunos aspectos que podrían ser cuestionados.

Algo que llama nuestra atención es que en las actividades observadas la docente normalmente lleva a los niños a escrituras “correctas” y a hacer análisis fonológicos. Toda escritura realizada por los niños, terminó siendo alfabética inicial o silábica alfabética, cuando no todos los niños eran silábicos alfabéticos o silábicos con valor sonoro convencional. Lo ideal, desde el constructivismo, sería dar a los niños pistas para que descubran algo nuevo sin llevarlo necesariamente a lo correcto o a la escritura convencional. Avanzar no es siempre llegar a lo correcto. Avanzar implica aprender algo nuevo, ya sea dentro del mismo nivel de adquisición o aprender algo nuevo para avanzar al próximo nivel.

En varias ocasiones la maestra daba información de más o se anticipaba sin darse el tiempo de verificar si el niño podía hacer más trabajo intelectual por su parte. Por ejemplo, en la siguiente transcripción la maestra espera que Juana pueda vincular la TA de la palabra MACETA con el nombre de una compañera (TAMARA), pero no lo logra y en vez de colocarle opciones de referentes o darle más tiempo para pensar, le da la información directa.

A ver... (trata de leer maceta donde dice MESA) /ma/ (señala ME) /seeee/
(señala SA) /taaaa/ (señala donde ya no hay letras)?

Juana: (Se queda inmóvil).

/ta/ /ta/ ¿Cómo cuál suena? ¿Cómo a qué nombre de amigos?

Juana: (No dice nada).

/ta/

Juana: (Voltea a ver a los compañeros y no dice nada).

/taaaaaamara/

Juana: ¿Tamara?

Maceta. /ta/ como Tamara. ¿Cuál es la de Tamara?

Juana: Ésta (señala la T de MACETA).

¡Esa! Entonces mira (lee con su dedo) /ma/(señala MA) /se/ (señala CE) /ta/ (señala TA).

Juana: ¡Con ésta!

Pensamos que este tipo de “errores” son naturales en el salón de clase, donde la maestra tiene que tomar muchas decisiones de muchos tipos diferentes en cada momento. La maestra no tiene una receta a seguir, sino que tiene que apreciar las respuestas de cada uno de los niños para ajustar la información que brinda y los problemas a resolver que

Para finalizar, creemos que un tema de investigación que podría dar continuidad a este trabajo sería hacer el seguimiento de las intervenciones docentes por alumno y ver como la maestra va cambiando el tipo de información y sus intervenciones conforme cambia el nivel de conocimientos del niño.

CAPÍTULO 5 REFERENCIAS

- Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros. En: A. Pellicer y S. Vernon (comp.) 2004: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México: SM.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). Desarrollo del lenguaje. (7º edición). Madrid, España: Pearson Education.
- Broitman, C. y Kuperman (2004) *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: "La lotería"*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En: A.M. Kaufman (comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB.* (pp. 73-158). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Castedo, M. (2003). Situaciones de lectura en la alfabetización inicial. (1ª reimpresión). En: *Lectura y escritura. Enseñar y aprender a leer.* Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica (pp. 7-18). Buenos Aires: Argentina.
- Chall, J. S. y Goodman, .K. (1993). El lenguaje integral vs los modelos de enseñanza directa: debate entre Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman. En: *Lectura y vida*, año 14, nº3.
- Díaz Barriga A. F. Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. En *Perfiles Educativos* [en línea] 2002, XXIV [Fecha de consulta: 26 de junio de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208401.pdf> ISSN 0185-2698.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Comunidad de conocimiento y UNAM.
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y Práctica*. (8ª reimpresión). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (22ª edición). México: Siglo XXI.
- Kaufman, A. (1990). Entrevista a Ana María Kaufman "Lecto-escritura inicial", realizada por Hermenia Mérega. En: A.M. Kaufman. *Alfabetización temprana...¿y*

- después?. Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura.* (pp. 15-44). Argentina: Santillana.
- Kaufman, A. y Lerner, D. (2015) *Documento transversal No. 1. La alfabetización inicial.* (1ª ed.) Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, M.C. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Molinari, M. C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En Kaufman (comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB.* (pp. 73-158). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Molinari, M. C. (2003). La intervención docente en la alfabetización inicial. (1ª reimposición). En: *Lectura y escritura. Enseñar y aprender a leer.* Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica (pp. 7-18). Buenos Aires: Argentina.
- Ong, W. (2006). La escritura reestructura la conciencia. En W. Ong. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* (pp. 81-116) (3ª reimposición). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Cuellar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2012, 15 (Sin mes): [Fecha de consulta: 22 de mayo de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>> ISSN
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Libro para el maestro. Español. Tercer grado.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura* (22ª reimposición). México: Graó, Colafón & Universitat de Barcelona.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización Inicial: aportes y limitaciones. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 330, (pp. 42-45).

- UNESCO. (2013). Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora. En: *América Latina y El Caribe*. 03/10/2016, de UNESCO Sitio web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. (2ª reimpresión) Barcelona, Buenos Aires, y México: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1996). Conferencia 2. Macroestructuras semánticas. En Van Dijk, T. A. *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (10ª ed.). (pp. 43-57). México y España: Siglo veintiuno.
- Vernon, S. (1997). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*. Tesis de maestría, CINVESTAV Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (julio de 2001). Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. En: *Psicología y Sociedad*. Número especial, p. 35-50.
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon (comp.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 19-40). México: SM.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer y S. Vernon (comp.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México: SM

Apéndice 0

Transcripciones de actividades observadas

Códigos empleados en las transcripciones

Para mejorar el contexto y la comprensión de la información se diseñó la siguiente codificación para las transcripciones:

- [] Corchetes para indicar cómo se escribió tal cuál la palabra o letra, ya sea por el alumno o la docente.
- () Paréntesis para describir lo que no se dice verbalmente pero que ocurrió en el evento observado.
- // Se emplean diagonales para indicar que es lenguaje fonético.
- Significa maestra
- niño: Se emplea cuando no se logró identificar en el video qué niñ@ lo dijo.
- (---) Cuando no se logra identificar en el audio lo que dijo alguien.
- **N** Se recalcó en negrita las letras que ya estaban previamente escritas en alguna actividad para poder distinguirlas de las letras escritas por los niños.

Lenguaje fonológico

| Abecedario | Lenguaje fonológico | Abecedario | Lenguaje fonológico | Abecedario | Lenguaje fonológico |
|------------|---------------------|------------|---------------------|------------|---------------------|
| a | a | j | x | r | r |
| b | b | k | k | s | s |
| c | s / k | l | l | t | t |
| d | d | m | m | u | u |
| e | e | n | n | v | b |
| f | f | ñ | ñ | w | g |
| g | g | o | o | x | x |
| h | (nada) | p | p | y | i / y |
| i | i | q | k | z | s |

Apéndice A

Objetivo: Actividad de lectura

Organización: Individual

Periodicidad: Rutina

Nombre de la actividad: Letreros de palabras

Participantes: Ariadna, Mateo, Fabiola, Mauricio, Lázaro, Daniel

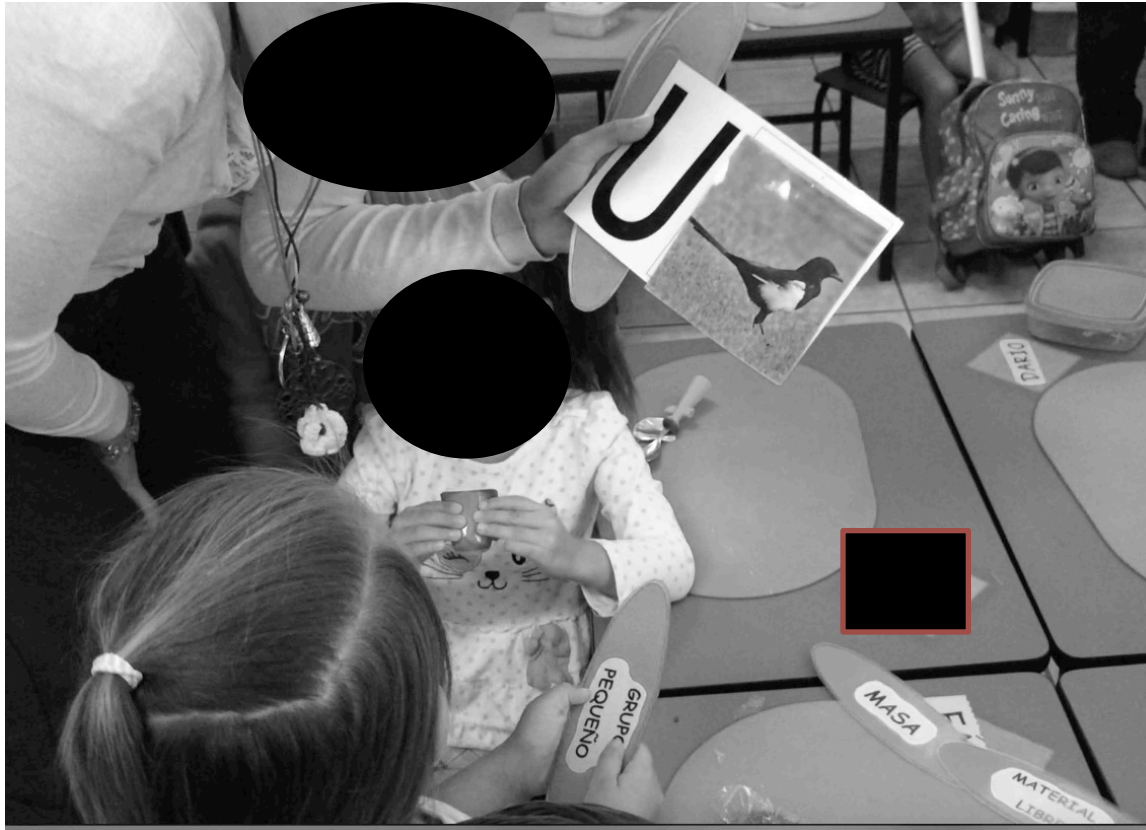
Fecha: 27 de Abril de 2016

Hora: 8.44

Duración del video: 8:12

Fotografía de la actividad:





Contexto:

La maestra está ordenando las actividades del día, para ello colocó todas las actividades posibles en papeletas que se pueden pegar y despegar.

Le entregó a Ariadna tres opciones de letreros: DESAYUNO, DIBUJO INGLÉS

Transcripción:

¿Cuál dirá /de/ /sa/ /yu/ /no/? (le da como opción DESAYUNO, INGLÉS y DIBUJO).

Ariadna: (Toma el letrero que dice DESAYUNO y lo lee con su dedito en silencio, luego señala con su dedito la E, luego la A, luego U y finalmente O) ¡Éste!

¿Éste? (refiriéndose al letreros DESAYUNO). ¿No el otro? (refiriéndose al letrero DIBUJO).

Ariadna: (Niega con la cabeza).

¿Y cómo supiste que era este?

Ariadna: Porque después de la /de/ tiene la /e/.

¡Ah! porque tiene la /e/, muy bien. ¡Perfectísimo!, ya esta desayuno primero (lo pega arriba del pizarrón en el primer lugar)

Después nos toca grupo pequeño, entonces le pediré a Fabiola ¿cuál de estos letreros dice grupos pequeños? Toma (le da como opción MASA, GRUPO PEQUEÑO, MATERIAL LIBRE). Revisa con cuidado *grupo pequeño*.

Mercedes: /gruuuuupo/

Daniel: la /u/, la /u/.

Fabiola: (Está observando las letras del letrero GRUPO PEQUEÑO cuando escucha la /u/ señala la O de PEQUEÑO pero luego quita rápidamente su mano de ahí y se va ahora a la tarjeta que dice MATERIAL LIBRE).

Sí, tiene la /u/. Tienes razón.

Fabiola: (Trata de leer grupo pequeño en la tarjeta que dice MATERIAL LIBRE) grupo. (No señala nada mientras dice grupo y luego le da la tarjeta a la maestra).

A ver, (trata de leer grupo pequeño en ese letrero pero no corresponde nada) ¿/gruuupo/ /pequeño/? ¿Sí?

Fabiola: (Niega con la cabeza).

No, pues no sé (le deja la tarjeta otra vez en su mesa con las demás).

Fabiola: Ale (señala la L de LIBRE).

Mira, te dice Daniel que tiene la /u/. ¿Tu crees que tenga la /u/? Mira, /gruuuuupo/. ¿Tiene la /u/?

Fabiola: Sí

Entonces, ¿cuál podrá ser?

Fabiola: (Señala la L de LIBRE).

¿Cuál es la /u/? Esa es la /l/ de Lorenzo. /gruuupo/.

Fabiola: ¿Cuál es la /u/?

Ah muy buena pregunta, es ésta, mira (toma la U del abecedario del salón que tiene una U y una urraca). Es la de urraca (se la lleva a la mesa de Fabiola). A ver, ¿dónde está? Dime con tu dedito dónde la vez.

Fabiola: (Señala la U de GRUPO).

Ahí. A ver, /grupoooo/. ¿Con qué acaba?

Fabiola: La /o/

Aja. ¿Y ésta (señala la tarjeta donde dice GRUPO) acaba con la /o/?

Fabiola: (Asienta con la cabeza y señala la O de GRUPO).

Aja. Vamos a ver si dice grupo pequeño (le toma su mano y le dirige la lectura con el dedo).

Fabiola: (Mientras la maestra le va moviendo el dedito dice:) grupo pequeño.

¿Sí?

Fabiola: (Asienta con la cabeza).

Muy bien (pega GRUPO PEQUEÑO en el segundo lugar arriba del pizarrón).

Después toca de grupo pequeño... hoy es miércoles. ¡Ah sí!, juego alternativo. Muy bien Daniel, ¿cuál dice JUEGO ALTERNATIVO chavo? (le da como opción: CONSTRUCCIÓN, MATEMÁTICAS y JUEGO ALTERNATIVO)

niñ@: ¿Chavo?

Chico.

Daniel: (Señala la tarjeta que dice JUEGO ALTERNATIVO y se pone a leer en silencio con su dedito. Señala cada letra en orden de la palabra JUEGO, cuando señala O de JUEGO dice: /O/, luego va a la segunda palabra que es ALTERNATIVO, señala A) /a/ (señala L) /l/, (señala T) /te/, (señala E) /e/, (señala R) /r/, (señala N y no dice nada, luego señala A) /e/, (sacude la cabeza) /a/. (Deja de leer y le da la tarjeta a la maestra).

¿Ese? ¿Qué dice aquí en esta palabra? (señala JUEGO).

Daniel: (señala de corridito JUE) /xue/, (señala de corridito GO) /go/, /alter/ (cuando dice alter busca que coincida el sonido de la A y la E con su grafía), /na/ (no señala nada), /ti/ (señala la I), /bo/ (señala la O).

Muy bien Daniel, juego alternativo (va y pega el letrero en el tercer espacio que está arriba del pizarrón).

Después de *juego alternativo* tenemos *arte*. Mateo, ¿cuál de estos dos letreros dirá arte? (Las opciones son ENSAMBLE y ARTE). ¿Con qué empieza? /aaaarte/.

niña: /a/.

Mateo: /a/.

Con la /a/.

Mateo: (Señala la B de ENSAMBLE)

¿Cuál es la /a/? Mateo.

Mateo: (Señala la M de ENSAMBLE).

Fíjate, es la de abeja. ¿Ésta (señala la E de ENSAMBLE) o ésta (señala la A de ARTE)?

Rafa: (Se para y señala la tarjeta que dice ARTE) ésta.

Mateo (Le copia a Rafa y responde rápidamente lo mismo) ésta.

Usted vaya a sentarse (se dirige e Rafa). A ver, ¿cuál es la abeja? Traite la de abeja (señala el abecedario del salón).

Mateo: (Se para hacia el abecedario y toma la M con el dibujo de mariposa).

Esa es la de mariposa.

Carolina: La de abeja.

Mateo.: (Mateo pasa enfrente la de A).

Ahí.

Mateo: (Señala la E de elefante).

¡Esa no!

Carolina: Abeja, al lado de la de elefante.

(Se para y camina hacia el abecedario) aquí (señala la abeja). Ésta es la de abeja, arráncala. Ven. Esa Mateo es la /a/. ¿Cuál de los dos letreros empieza con la /a/? Fíjate cómo es.

Mateo: (Señala la A de ARTE) ésta.

Esa es la /a/, entonces aquí dice arte. A ver, dime con tu dedito cómo dice.

Mateo: (No hace nada).

(Le mueve poquito el dedo) /arrrr/

Mateo: (No dice nada)

¿Qué? (lo lee con el dedo) arte. Muy bien (coloca la palabra ARTE en el cuarto lugar).

Después de arte tenemos lunch. Y Mauricio, ¿en cuál de estos letreros dice Lunch? (Las opciones son: INGLÉS, LUNCH y BIBLIOTECA).

Mauricio: (Observa y señala la tarjeta que dice LUNCH) // (señala la L de LUNCH), (luego con sus labios marca una O y señala la U pero no coincide fonéticamente) /u/ (señala la N) /n/, (señala la C) /k/.

/lonch/ pero se escribe lunch.

Mauricio: (Toma la tarjeta que dice LUNCH).

¿Esa?

Samuel: Ale, yo no he sido en muchos días.

Tu no has sido desde hace muchos días.

Muy bien Mauricio. ¿Por qué sabes que ésta dice Lunch?

Mauricio: Porque tiene la //.

Tiene la // al principio. Muy bien (coloca LUNCH en el quinto espacio arriba del pizarrón).

Muy bien. Eh... Samuel, ¿cuál de estos dos dirá recreo? (Las opciones son BIBLIOTECA y RECREO) /rrrrecreo/. No le digan Mercedes.

Samuel: (Toma la tarjeta que dice RECREO).

Ésta, ¿por qué piensas que es ésta?

Mercedes: Ay, porque tiene la /r/ de ratón.

¿Quién tiene que decir? (voltea a ver a Mercedes).

¿Con cuál acaba recreo Samuel?

Samuel: La /o/.

Con la /o/.

(Pega RECREO en el sexto lugar).

Sale (coloca como opción: MUSICA y BIBLIOTECA). ¿Cuál dice biblioteca?

Lázaro: (Toma la tarjeta que dice MUSICA).

Fíjate, /bbbiblioteca/. ¿Con cuál empieza?

Lázaro: Con la /b/.

Con la /b/, ¿ésta es la B? (le enseña la tarjeta de MUSICA).

Lázaro: No

Entonces...

Lázaro: (Señala la B de BIBLIOTECA con una sonrisa).

Atento, muy bien biblioteca.

Rafa: A mí, ahora a mí.

Voy Rafa. No, porque está parado todo el tiempo.

A ver Renata, a ver mi Renata (le da como opción BIENVENIDA, INGLÉS, SALIDA y ENSAMBLE). ¿En cuál dice salida? Pásamelo por favor. Salida.

Renata: (Voltea a ver la tarjeta que dice SALIDA) salida. (Se la da a la maestra).

¿Cómo supiste?

Renata: Porque tiene al principio la de serpiente y al final la /aaaaa/.

Muy bien Renata (coloca SALIDA en el séptimo lugar arriba del pizarrón).

Apéndice B

Objetivo: actividad de lectura
Organización: grupal
Periodicidad: proyecto
Nombre de la actividad: letreros de palabras
Temática: Bailarina
Fecha: 3 de Febrero de 2016
Hora: 9:24
Duración del video: 5:58

Fotografía de la actividad:



Contexto:

En el pizarrón la maestra colocó una cartulina naranja, donde van a ir pegarlo los *letreros de palabras* para formar el instructivo.

Transcripción:

Vamos a hacer un instructivo de una bailarina, nos va a quedar así (les muestra el modelo final de la bailarina y la pega en el pizarrón). Entonces...

Mercedes: ¿Nos la vamos a llevar a la casa?

Sí, ¿cómo se va a llamar? La bailarina, porque así es el instructivo, entonces va a pasar...

Fabiola: ¡Yo, yo!

Ahorita vemos (toma una tarjeta de los nombres de los niños del salón al azar). ¡Este niño! (les muestra la tarjeta que salió).

niño@: ¡Rafa!

Pasa Rafa, a escoger dónde dirá bailarina (le coloca en la mesa tres letreros como opción: PLUMONES, MATERIAL BAILARINA)

Daniel: Empieza con la /ba/.

Empieza con la /ba/, ahí está una pista.

niño: La de burro.

La de burro, bailarina.

Rafa: (Toma la tarjeta que dice BAILARINA).

Revisa con tu dedito a ver si ahí dice bailarina.

Rafa (Lee con el dedito) /ba/ (señala la B, luego vuelve a empezar de corridito sin haber correspondencia exacta) Bailarina.

¿Sí?

Rafa: Sí

Muy bien, aquí dice Bailarina (pega BAILARINA en la cartulina como título). Y ahora pasa (toma una tarjeta al azar) Tamara. Pasa Tamara, gracias Rafa. A decirnos dónde dice la, para que diga "La bailarina". Es una palabra bien cortita que dice /la/ (le coloca como opción: LA, CAPACILLO, PLUMONES y MATERIAL).

Tamara: (Se para y toma rápidamente la tarjeta MATERIAL).

A ver, revisa. Muy chiquita, solo dice /la/ (intenta leer con su dedo /la/ en MATERIAL) la. (Cuando termina de decir /la/, su dedo se quedó señalando MA de MATERIAL).

¿Ahí dirá /la/?

Tamara: (Niega con la cabeza).

¿Cuál es la //, /llla/?

varios opinan: La de león.

La de Lulú y león.

Daniel: Solo tiene // y también la /a/.

Solo tiene // y también la /a/.

Tamara: (Toma la tarjeta LA).

(Asienta con la cabeza). La, muy bien. "LA BAILARINA" ahí está (pega LA al lado de BAILARINA).

Daniel: Ahora yo quiero pasar.

(Toma otra tarjeta al azar) va a pasar Renata. Cuál dirá Regi, material (las opciones de las tarjetas son: CAPACILLO, MATERIAL y PLUMONES).

Renata: /mmmmm/.

Daniel: /a/ la /a/.

Sí lleva la /a/.

Renata: (Toma la tarjeta que dice MATERIAL).

¿Cómo supiste que era esa?

Renata: Porque hice /mmmmm/ /maaaaaaa/.

(Toma el letrero y se lo muestra a todo el salón, luego lo lee con su dedo) material. Muy bien, porque empieza con la /m/. Muy buena pista, material (pega MATERIAL debajo del título del lado izquierdo) y aquí vamos a dejar un espacio para descubrir el material. ¿Cómo vamos a descubrir? vamos a leer la instrucción uno, miren, vamos a ir por pasos.

niño: ¡Yo la hago! ¡Yo la hago! ¡Yo la hago!

Esperen, oigan (toma el letrero de la primera instrucción y la lee al grupo) Uno, dibuja un óvalo. Entonces va a pasar... (toma una tarjeta). Daniel a decirnos cuál de estos será el del *dibuja un óvalo*. Ven, ¿cuál de estos será? (le coloca los dibujos de cada paso para hacer la bailarina, teniendo 5 opciones) Dibuja un óvalo, nada más así dice la instrucción. ¿Cuál será?, ¿cuál tiene dibujado solo un óvalo?

Daniel: (Señala el dibujo que tiene un óvalo y dos patas).

¿Ese tiene un solo óvalo o éste? (Le señala el dibujo que solo es un óvalo).

Daniel: Solo el que tiene así (hace el movimiento de un óvalo en el aire).

Aja, exacto. Éste es el paso uno, solo un óvalo (pega el dibujo al lado de la instrucción uno).

Daniel: Paso uno.

Paso uno.

Daniel: Paso dos.

Mercedes, siéntese porque o sino no le puedo hacer caso (toma una tarjeta de los nombres). Éste nombre (se las muestra a los alumnos).

Niñ@: Mateo

Mateo ven, fijate. Vamos a agarrar el dos. ¿Cuál es? Éste o éste.

Mateo: Ésta (señala la tarjeta que tiene el número 2 y la instrucción).

Aja, éste es el dos. Espérate Mateo, no te vayas. Mercedes qué necesitas (está parada).

Mercedes: Este....

Yo necesito que estés en tu lugar, esa es la regla. Paso dos: *traza dos líneas hacia abajo para hacer su tronco*. Entonces Mateo, éste es el paso uno y tiene un círculo (señala el dibujo del paso 1). Necesitas otro que tenga dos líneas abajo del óvalo.

Mateo: (Se van a la mesa donde están los dibujos de cada paso y señala el dibujo donde la bailarina ya tiene falda).

Sin falda todavía.

Mateo: (Toma el dibujo que tiene el óvalo y las dos líneas).

Tiene dos líneas, a ver las dos líneas.

Mateo: (Señala una línea).

Una...

Mateo: (Señala la otra línea).

Dos, muy bien Mateo. Paso dos: *dibuja dos líneas para hacer el tronco* (pega el dibujo al lado del paso 2, luego toma otra tarjeta de los nombres y les enseña la tarjeta). Viene esta niña.

niñ@s: Ariadna.

Es Ariadna. Escoge el paso tres Ariadna. Aquí ¿cual tiene un número tres?

Ariadna: (Se queda viendo y no escoge).

Al principio mira, uno (señala el uno del primer paso) el dos (señala el dos del segundo paso), tiene que tener un tres.

Ariadna: (Toma el papelito que tiene un tres al principio).

Perfecto, fíjense qué dice, shhhh. Tres dice: *pega un capacillo como falda*. Ese es el tres, va a pasar rápidamente a elegirlo... (toma la tarjeta) Camilo.

Camilo: (Se para Camilo).

¿Listo? Dice: *pega un capacillo como falda*. Fíjate Paulo, ya llevamos un círculo, dos líneas y tiene que tener una falda nada más. Un círculo, dos líneas y una falda.

Camilo: (Toma el dibujo que tiene una falda).

Listo, pásamela muy bien.

(Se acabó el video, sigue la maestra con la misma dinámica para los cinco pasos y luego sigue la deducción de los materiales de esos pasos que se registró en la siguiente transcripción)

(Muestra una tarjeta de los nombres de los niños).

Julieta: (Se para Julieta).

Julieta una pregunta ¿qué material necesitamos?

Julieta: Eh...

¿Qué cosas necesitamos para hacer éste instructivo.

Julieta: (Se coloca enfrente de las imágenes del instructivo).

¿Qué piensas?

niñ@: Dibujar unas manos.

Pero material. Sí necesitamos dibujar unas manos, pero ¿de material?

Julieta: (Voltea a ver a la maestra y no dice nada).

Para hacerla ¿qué necesito? Por ejemplo (lee la primera instrucción con el dedo) *Dibuja un óvalo*. Para dibujar, ¿qué necesito?

Julieta: Plumón

Un plumón, busca aquí. ¿Cuál dirá plumones? (Coloca cuatro letreros como opciones: CAPACILLO, PRITT, PLUMONES y ESTAMBRE) /plu/ /mo/ /nes/.

Leandro: La /p/, la /p/, la /p/.

La /p/

Leandro: La de pato.

La de pato.

Julieta: (Toma la tarjeta que dice PLUMONES).

¿Cómo supiste?

Julieta: (no dice nada)

A ver, vamos a revisar si aquí dice plumones (sostiene la tarjeta al frente del grupo y lee con el dedo) plumones. Muy bien Julieta. ¿Cómo supiste que aquí dice plumones?

Mercedes: Porque empieza con la/p/.

Sí empieza con la /p/. Pero (voltea a ver a Julieta), ¿en qué te fijaste tú?

Julieta: Porque Leandro me dijo.

Porque Leandro te dio la pista. Muy bien (pega el letrero PLUMONES en los materiales) plumones. Gracias Julieta.

Julieta: (Se sienta Julieta).

Viene... (toma la tarjeta y sale MAURICIO) Mauricio no vino (toma otra).

Mercedes: ¡Ale yo!

Voy (muestra la tarjeta al grupo).

Mercedes: ¡yo!

Pasa Mercedes. Mercedes (lee la primera instrucción con el dedo) *Dibuja un óvalo*, ya tenemos los plumones. (Lee la segunda instrucción) *Traza dos líneas hacia abajo para hacer tu tronco*, también es con plumones. (Lee la tercer instrucción con el dedo) *Pega un capacillo como falda*. ¿Qué necesitamos de material?

Mercedes: Una pastelito.

m. Se llama capacillo. A ver, encuentra dónde dice capacillo.

Mercedes: (Se va a la mesa donde están los letreros).

Leandro: La /ka/, la /ka/.

Mercedes: (Señala la tarjeta que dice CAPACILLO).

Leandro: La de casa, la de casa.

(Asienta con la cabeza) bien. A ver, muy bien (la sostiene al frente y lee con el dedo) capacillo. (Pega CAPACILLO en los materiales). Oigan, ¿y con qué lo pegamos?

Renata: Con Pritt.

Pritt, entonces va a pasar.... (muestra la tarjeta) Lázaro a buscar dónde dice Pritt. Corre Lázaro.

Lázaro: (Se coloca en la mesa con las dos opciones que quedan: PRITT, ESTAMBRE).

¿Cuál dirá Pritt?

Leandro: /ppppppp/.

Lázaro: /i/.

tiene la /i/.

Lázaro (Señala la I de PRITT, luego señala la P y lo intenta leer con el dedito) Pritt. Sí (le da la tarjeta que dice PRITT a la maestra).

Ésta, ¿cómo supiste?

Lázaro: Por la /i/

Tiene la /i/ (señala la I) pritt. Muy bien (pega la palabra PRITT en los materiales). Y dice (lee el paso 5) *Con estambre pega su pelo*. Pasa Fabi, ¿qué dice aquí Fab? ¿Qué dirá ahí? (señala el letrero ESTAMBRE).

Fabiola: (Observa la tarjeta y no dice nada).

Nos sirve para este paso: *con estambre pega su pelo*. ¿Qué dirá de material?

Fabiola: No sé

¿Qué crees que diga aquí? Si nos sirve para este paso cinco *con estambre pega su pelo*.

Fabiola: ¿Con estambre?

Estambre, ¿verdad? Mira con cuál empieza (señala la primer letra), con la de elefante. (Lee con el dedo) estambre. Listo (pega la palabra ESTAMBRE en los materiales). Con estos cuatro materiales vamos a hacer nuestra bailarina, Fabiola les va a repartir las hojas.

(Se acaba el video, les entregan el material a cada alumno para hacer el instructivo de *La bailarina*).



Transcripción:

Contexto: (La maestra les leyó la primer instrucción: *Dibuja un óvalo* y los niños están dibujando un óvalo).

Daniel: Se va a parecer a un huevo.

Como un huevo, ese es un óvalo (va pasando a las mesas a revisar). Listo, ya está. (va con Daniel) sólo un óvalo Daniel, no dos, espere. Paso dos, a ver levanten su óvalo.

niñ@s: Levantan su hoja con el óvalo.

Perfecto, le voy a poner palomita, bueno paso uno ya está. Paso dos: *traza dos líneas hacia abajo para hacer su tronco*. Fíjense (señala el dibujo), *traza dos líneas hacia abajo*, fijate como está Lázaro (les muestra el ejemplo). De aquí, del óvalo, salen dos líneas. Dos líneas hacia abajo para hacer su tronco (pasa a los lugares a ver los trabajos). Muy bien Mateo.

Lázaro: (No hace las líneas) fijate Mateo, digo Lázaro. Salen de aquí, del óvalo, tiene que salir del óvalo, (le toma la mano a Lázaro y le traza las líneas). Una, dos. Muy bien Lulú, vamos. Fijate, está tu óvalo (traza un óvalo grande en el pizarrón). Tiene que salir una (traza una línea), dos (traza la otra línea). Tu puedes (voltea a vera Fabiola).

(Sigue revisando los trazos).

Paso tres: *Pega un... ¿qué dirá aquí?* (señala la palabra CAPACILLO).

niñ@s: (No dicen nada).

Un capacillo como falda. Ahí les van los capacillos y el pritt. Fíjense bien. (Reparten el material).

Observen para que puedan pegar el capacillo, ojos aquí. Tienen que hacerle un pequeño dobles (les muestra como).

Daniel: Así ya, así.

Muy bien Daniel.

Para que le pongan Pritt aquí.

(Pasa a las maesas a mostrar cómo y revisa que les quede bien la falda)
chicos, tengan cuidado de no tapar todo su cuerpo (revisa que lo estén pegando bien).

Muy bien vamos con el paso cuatro. Tengan cuidado de que se vea su tronco y su cabeza. Antes de seguir, tapamos Pritts chicos (revisa que tapen pritts).

Paso cuatro, atención.

(hay mucho ruido)

Atentos, *dibuja sus...* ¿Qué creen que diga aquí? (señala la palabra BRAZOS).

niño: Ojos.

Ojos, faltó ojos. Fíjense, (lee con el dedo) *brazos y piernas para que parezca que baila*. Y no escribí ojos, entonces voy a escribir ojos también. ¿Qué letras lleva ojos niños? (toma un pedazo de hoja blanca).

niñ@: /o/

Es la /o/ (escribe [O]) ¿y luego?

Renata: Falto ojos, nariz y boca.

¡Ay! Sí cierto. Ojos, nariz y boca.

niñ@: Y pelo, pelo también.

Es que pelo se lo pegamos (escribe OJOS) ojos, /naaaaaris/ (escribe NARIZ) y...

Ariadna: Boca.

(Escribe B)/boooo/ ¿qué otra letra lleva boca? /booooooo/.

Ariadna: /kaaaaa/.

La de ojo (escribe BOCA). Entonces (lee el paso cuatro) *Dibuja sus brazos y piernas para que parezca que baila* y también (señala lo que escribió) ojos, nariz y boca.

(Les da tiempo para que dibujen lo pedido y va revisando en las mesas).

Después dice cinco (es el último paso), *con estambre pega su pelo*. Ahorita les voy a pasar el estambre.

(Les pasa un pedazo de estambre si ya terminaron el paso anterior y terminaron)

Apéndice C

Objetivo: actividad de lectura

Organización: individual

Periodicidad: proyecto

Nombre de la actividad: letreros de palabras

Temática: Calendario

Participantes: Lulú, Renata, Tamara y Daniel.

Dos videos del mismo tema, mismo día.

1er Video: Nov 26 9.19 T

2do video: **Nov 26 9.22 T**

Fecha: 26 de Noviembre de 2015

Hora: 9:19

Fotografía de la actividad:



Contexto:

(La maestra le entrega a cada niño del grupo su calendario para pegar los días de la semana)

Transcripción (1er video)

Vamos a empezar con domingo Lulú. ¿Donde dirá domingo, de esas que tienes? (Tiene en su mesa cuatro opciones de los días de la semana, no se aprecia cuáles exactamente)

Lulú: ¿Domingo?

Sí, domingo. ¿Con cuál empezará?

Lulú: La /do/.

La /do/. ¿Cuál es la /do/?

Lulú: La de dientes.

Ándale, muy bien.

Lulú: (Toma la palabra que empieza con D que es DOMINGO y la pega en la primer columna de la tabla)

Ahora sigue lunes.

Lulú: /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/ /lu/.

Aja, cómo Lulú.

Lulú: (Toma la palabra que empieza con L y es LUNES, luego la pega)

(Coloca en la mesa de Daniel las palabras: DOMINGO y LUNES). ¿Cuál empieza con domingo Daniel? De estos tres.

Daniel: /ddddo/ domingo /dddd/.

¿Cuál suena así? (señalando con el dedo el sonido de la /d/ que estaba haciendo Daniel). /ddd/

Daniel: /ddddddd/. Aquí (señala la D de DOMINGO).

Como Daniel justamente. Muy bien.

Daniel: (Toma DOMINGO y lo pega en su hoja del calendario).

(Se acaba el video pero sigue la transcripción del segundo video)

Renata: (Le toca pegar el letrero de martes).

Renata concéntrate. Domingo, lunes...

Renata: Martes.

Muy bien. Fíjate, adentro del camino por favor (indicándole que pegue con cuidado).

(Voltea a ver a Tamara). Aquí va domingo, (le indica dónde lo pegue). Ahora sigue lunes Tamara. De esos dos cuál dice lunes (le da como opción LUNES y otra que no se ve)

Tamara: Empieza con la de..., empieza con la de...

/lllunes/ /llll/, ¿con cuál empieza?

Tamara: (---)

No, ¿cuál es la /lll/? La de Lulú.

Tamara: (Señala la palabra LUNES).

Aja (asienta con la cabeza).

Tamara: (Toma la palabra y la pega).

Daniel listo, ¿cuál dice lunes /lllunes/. (Señala en el calendario) Domingo, lunes...

Daniel: (Toma una palabra rápidamente, no se ve cuál).

¿Con cuál empieza lunes? Dilo despacito.

Daniel: La /oooo/.

¿La /ooo/? /lllllunes/

Daniel: La /llll/.

¡Ah! ¿Cuál es?

Daniel (Observa y señala la L en la palabra lunes).

¡Ah! Muy bien.

(Le coloca a Lulú las palabras: JUEVES MIERCOLES, SABADO y VIERNES como opción).

Lulú, lista (va señalando en el calendario las palabras que ya lleva) domingo, lunes, martes...

Lulú: /mie/ /me /me /me/ /me/ /me/ /nie//nie//nie//nie//nie/ /nie//nie//nie/.

(Se va con Renata y le coloca tres opciones de palabras: JUEVES MIÉRCOLES VIERNES).

(Va señalando en el calendario). Domingo, lunes, martes...

Renata: Miércoles (observa rápidamente las opciones y toma la palabra MIÉRCOLES con seguridad).

Muy bien Renata.

Renata (Se pone a pegar miércoles).

Lulú: Y mira (señala el MARTES de su calendario y tenía que escribir MIERCOLES) puse...

Martes, /mmmmiercoles/ ¿cuál dice miércoles?

Lulú: (Toma de las opciones la palabra MIÉRCOLES, que es la única con M al inicio). (Asienta con la cabeza).

Lulú: (Toma miércoles y lo pega).

Tamara: (pegó DOMINGO al revés).

(Voltea a ver el letrero de Tamara) Atenta, porque está al revés ese letrero.

Lulú: (Señala con su dedo la J de JUEVES) /j/ /j/ ¡Jueves, jueves! (dice emocionada). ¿Cuál dice jueves?

Lulú: (Señala la J de la palabra JUEVES y la toma).

Muy bien Lulú.

(Se dirige con Renata) Tu también tienes jueves.

Ahora vas tú Tamara. (Lee las palabras que ya tiene pegadas) domingo, lunes

Tamara: /p/.

Martes, ¿cuál de estas tres dice martes? (no se ve cuales son) /mmmmartes/.

Tamara: Ésta (señala MARTES).

Muy bien.

(Va con Lulú y lee las palabras que ya tiene pegadas) miércoles, jueves...

Lulú: /sss/.

Viernes.

Lulú: /bie/ /bie/ /bie/ /bie/ /bie/ (Tiene como opción SÁBADO y VIERNES. Toma la de viernes a la primera).

Muy bien.

Lulú: (Toma la palabra viernes y la pega. Luego queda solita la de sábado y la pega después del viernes).

Daniel, ¿cuál dice martes? (Tiene como opción JUEVES, MARTES, VIERNES MIERCOLES y SÁBADO). Daniel.

Daniel: Aquí está (señala la A y toma el letrero que dice SABADO).

Tiene la /a/, pero antes tiene la /mmmm/, la /m/ con la /a/.

Daniel: (Deja la palabra SÁBADO, observa y toma la palabra MARTES).

Revisa con tu dedo si dice martes.

Lulú: ¡Terminamos equipo! (ya terminó de pegar los días de la semana en ese mes).

Tamara y Lulú: (Cambian de hoja del calendario para empezar otro mes y pegar en ese mes los días de la semana).

Bueno, vamos a empezar con domingo.

Tamara: ¡Ale!

Mande Tamara.

Tamara: (Le muestra MIÉRCOLES a la maestra).

Miércoles, muy bien.

Tanía: (Pega miércoles).

(Les coloca todas las palabras de la semana a Tamara y a Lulú). Listo, empiecen Lulú y Renata, /llunes/.

Renata: /lllllllu/ /lu/.

Digo domingo, domingo.

Renata: /ddddddddd/ (mientras lo dice va revisando con su dedo las palabras, la encuentra) ¡domingo!

Lulú piénsale, /dddomingo/. Daniel, tiene que empezar con la de Daniel la de domingo.

Lulú: (Busca y encuentra la letra D de DOMINGO).

Muy bien.

Renata: (Voltea a ver a la maestra).

Lunes sigue.

Renata: /lllllunes/ /lllllunes/ /lu/ (mientras lo dice va buscando dentro de las opciones hasta que encuentra L, la toma y la pega).

(Se acaba el video).

Apéndice D

Objetivo: actividad de lectura

Organización: individual

Periodicidad: periférica

Nombre de la actividad: letreros de palabras

Temática: variedad de sustantivos

Participantes: Ariadna, Daniel, Mercedes, Rafa, Julieta, Mateo, Tamara

Fecha: 19 de Noviembre de 2015

Hora: 9:05

Tiempo del video: 13 minutos

Fotografía de la actividad:



Contexto:

Los alumnos toman al azar una imagen de un sustantivo y tiene que encontrar su nombre escrito (letrero) entre las dos o tres opciones que les pone la maestra.

Transcripción:

¿Aquí qué dirá? (coloca la imagen de bota con su letrero).

Ariadna: Botas.

Aja (coloca la imagen de carnicero con su letrero). Tenemos a este señor que corta carne, ¿saben cómo se llama? (señalan las letras de carnicero).

Daniel: (Está en otro equipo) ¡Carnesero!

Carnicero. Tenemos a éste animal (coloca la imagen de un gato con su letrero). ¿Y aquí qué dirá? (señala las letras de gato)

niños: ¡Gato!

¡Gato! Tenemos esta personita (coloca la imagen de una enfermera con su letrero). ¿Saben cómo se les llama las personas que cuidan?

Mercedes: Veterinaria.

Casi, es como las veterinarias pero cuidan a las personas.

Ariadna: Doctora.

(Asienta con la cabeza). Se llama (lee con su dedo ENFERMERA) enfermera. Ayuda a los doctores y cura también. Tenemos éste (coloca la imagen de un perro pero no coloca el letrero).

niños: Perro.

Ay sí, esperen que me equivoqué (iba a colocar el perro pero tenía el letrero de camisa). Porque aquí dice camisa (coloca la imagen de camisa con en letrero camisa y la imagen de perro queda sin letrero).

Aquí dice...(coloca la imagen de un pantalón con su letrero).

niños: Pantalón

Pantalón, tenemos ésta que dice (coloca la imagen de un tenis con su letrero).

niños: Tenis

Tenis, dejen quito éstas (mueve a una esquina todas las tarjetas anteriormente mencionadas, para poder colocar las nuevas). Me falta encontrar la de perro, a ver. Después está ésta, maestra qué... ¡Ay! ya les dije. Una persona que esta con un pizarrón .

Ariadna: Maestra.

Aquí dice maestra.

Ariadna: Es como tú.

Ay sí. Tienes razón. Ahora sí. En una de éstas dice perro, ¿donde dirá perro? (coloca dos letreros: PERRO y PESCADO).

Ariadna: Perro (señalando la P de PESCADO).

A ver (trata de leer PERRO donde dice PESCADO)/pe/ (señala PE de PESCADO) /rrrrr/ (señala SCADO de PESCADO).

Ariadna: (Niega con la cabeza cuando escucha la /rrrrr/). Perro (señala la tarjeta PERRO).

Perro, ésta dice perro. Y ésta (señala PESCADO) ¿que dirá? Dice pescado.

niños: Pescado

Entonces vamos a ir jugando a sacar una imagen y que ustedes me dicen en dónde dice. Sale, entonces cuando...

Mercedes: Ariadna y yo ya nos sacamos ésta (tiene en sus manos la imagen y letrero de pescado).

¡Ah, no! Tiene que pensar qué letras tienen y vamos a ir sacando.

Mercedes: ¡Pero nosotros ya pensamos!

Ay, es por turnos.

(Van acomodando las tarjetas. De forma piramidal colocan todas las imágenes volteadas al centro del grupo y enfrente de la maestra colocan todos los letrero).

A ver, va a empezar el concurso Rafa. Rafa voltea una por favor (refiriéndose al bonche de imágenes). Nada más una.

Rafa: (Saca la imagen de un bombero).

¿Cómo se llama ese Rafa?

Rafa: Bombero.

Bombero. A ver Rafa, ¿cuál de las dos dirá /bombrero/? Piénsale bien qué letras tienes. (Le da de opciones: BOMBERO y ZAPATO). Dilo despacito para que encuentres qué letras tiene.

Rafa: (Lee las letras una por una de BOMBERO) /b/ /o/ /m/ /b/ /e/ /r/ /o/.

¿Ahí dice bombero?

Rafa: No

¿No? Y ¿aquí? (Señala ZAPATO).

Rafa: Juez.

A ver, tú dime qué letras tiene bombero. Piénsale.

Rafa: (lee las letras de ZAPATO) la de zorro, la /a/, la /p/, la /a/, la e.. ¿cuál es esta? (señala la T).

La /t/.

Rafa: La /t/, la /o/ y la /s/.

La pista que te puede ayudar es... ¿con qué termina bombero Rafa?

Rafa: Con la /o/.

A ver dilo despacio /bomberoooo/.

Rafa: /bommerooo/.

Esa, ¿con cuál termina?

Rafa: (Observa las tarjetas) Con la /sss/.

¿Bomberos?

Niños del equipo: (Niegan con la cabeza).

Rafa: (Está pensando) ¡Ah! con la /ku/.

A ver, ¿termina con /sss/? Bombero, ¿escuchas la /s/ en bombero? /bomberooo/.

¿Con cuál termina bombero?

Mercedes: /sssss/.

Rafa: Con la /ssss/.

No, no dice bomberos. Bombero /o/ /o/ /o/.

Mercedes: Con la /o/.

Con la /o/ ¿cuál termina con la /o/ de esas dos Rafa?

Mercedes: (Toma la tarjeta que termina con la /o/).

¡Eh!, no le digan porque sino no lo dejan pensar.

Rafa: Ésta (toma la tarjeta de bombero).

Esa dice bombero Rafa, muy bien.

Vas Mateo. Siéntate Mercedes. Vas Mateo, te toca tomar una de este montoncito (le acerca la pirámide de imágenes volteadas).

Mateo: (Toma la primer tarjeta y es la imagen de una iguana).

¿Cómo se llama esa Mateo? Se llama iguana, iguana. A ver, fíjate ahí Mateo. Fíjate Mateo, Ariadna te va a decir con su dedito cuál es la de iguana. Enséñale la de iguana (dirigiéndose a Ariadna y pidiéndole que señale de las letras del abecedario dónde está la I de iguana para que la busque Mateo en las tarjetas) la de /iiiiiguana/

Ariadna: (Se para y señala la I que está acompañada de la imagen de una iguana).

Esa es la de iguana. Tiene que empezar con esa Mateo. ¿Dónde dirá, aquí (señala el letrero de GATO) o aquí (señala el letrero de IGUANA).

Mateo: Aquí (señalando GATO).

¿Aquí?

Mateo: Sí.

Aquí dice...fíjate bien Mateo. Aquí dice /gaaatoooo/ (señala con su dedo lo que va leyendo).

Mateo: Gato (repite lo que la maestra dijo).

Gato. Aquí (señala iguana) era donde decía /iguaaanaaa/.

Mateo: Iguana.

Termina con la /a/ (señala la A).

Mateo: (Se para de su lugar y toca la I de iguana en el abecedario).

Esa es la de iguana.

Mateo: Ésta.

¡Esa! Pues ya a la próxima la escoge (toma la imagen de iguana y la mete al azar nuevamente a la pirámide de imágenes).

Vas Ariadna.

Ariadna: (Está viendo el abecedario).

Ariadna, tu turno.

Ariadna: (Toma una tarjeta que tiene la imagen de conejo).

(La maestra le coloca tres opciones de palabras CAMISA, CONEJO y PESCADO).

Muy bien, Ariadna. ¿Cuál de estas tres dirá conejo?

Ariadna: ¿Cuál es la letra de conejo? (Está buscando alguna pista en el salón pero no la encuentra).

A ver, en una de éstas dice conejo. ¿Qué letras tiene?

Ariadna: (Trata de leer primero conejo en donde dice CAMISA) /co/ (donde dice C) nejo (lee de corrido hasta llegar a la última letra de camisa)/nexooooo/. (Ve que camisa no termina con o y se va a la siguiente palabra que inicia con C que es CONEJO). /co/ (señala con su dedito la letra [C] en CONEJO) /nexooooo/ (lee de corrido hasta llegar a la última letra y ve que sí termina con la O) /o/ /o//o/ (levanta la tarjeta de CONEJO).

Esa. ¿Cómo sabes?

Ariadna: Conejo /o/ /o/ /o/ porque termina con la /o/.

Muy bien, pero ésta también termina con la /o/. (Le muestra la tarjeta que dice PESCADO).

Ariadna: Pero ésta (señala la [C]) es la /ka/ de conejo.

¡Ah! Porque ésta empieza con la /k/ de conejo. Muy bien.

Va Mercedes.

Julieta: Luego yo.

Sí, luego tu.

Mercedes: (Tomó la tarjeta de unos zapatos).

¿Cómo se llaman esos?

Mercedes: Zapatos.

Donde dirá zapatos Mercedes. De estas tres (le da como opción las palabras: ZAPATOS, PANTALÓN y MAESTRA).

Mercedes: /sa/ /pa/ /to/. Aquí (señala donde dice MAESTRA, no hace lectura con el dedito).

Aquí. A ver, dilo con tu dedito (con su dedo la maestra señala las primeras dos letras) /m/ /a/. ¿Así tiene zapato?

Mercedes: (Mercedes sigue tratando de leer zapatos en MAESTRA, señala la T en MAESTRA) la /t/. (Se salta la R). La /a/ (señala la última A de MAESTRA).

¿Ahí dice zapatos?

Mercedes: (Niega con la cabeza y empieza a tratar de leer letra por letra ZAPATOS) (se salta la Z) /a/ /p/ /a/ /t/ /o/ /sss/.

¿Ahí dirá zapatos?

Mercedes: (Niega con la cabeza).

La de zorro suena /ssss/. A ver léelo.

Ariadna: (Está atenta y trata de leer ZAPATOS) zapatos.

(Señala Z) /s/, (señala A) /a/, /sa/. (Luego señala la P).

Mercedes: /p/.

(Señala la A).

Mercedes: /a/.

(Señala con el dedo mientras lee) /sapa/.

Mercedes y Ariadna: /tos/.

Zapatos dice, ¿cómo ves?

Te toca preciosa.

Julieta: ¿Dónde está mi ficha?

Aquí (le acerca las tarjetas de las imágenes).

Julieta: (Toma la primera tarjeta y le sale la imagen de un pantalón).

Julieta, ¿en cuál de estas dirá pantalón? (Colocó como opción PANTALÓN, ENFERMERA y otra que no se ve). A ver, dílo despacio.

Julieta: (Señala la de ENFERMERA). Ésta.

A ver, ¿por qué? ¿Qué letras tiene?

Julieta: La de elefante.

¿Pantalón tiene la de elefante? Dílo despacito, pantalón.

Julieta: (Trata de leer pantalón en donde dice ENFERMERA) /pan/ (señala EN)

(Como Rafa y Mateo estaban arrancando letras del abecedario, la maestra les pide que se sienten y esperen su turno, entonces Julieta deja de leer)

Julieta dílo despacio /pantalón/.

Julieta: /pan/, la /n/. (Señala la N de ENFERMERA). Ésta no me la sé (señala la primera E de ENFERMERA).

¡Ah! Esa suena /eee/. Fíjate, va a decir Mercedes pantalón despacito, a ver Mercedes.

Mercedes: /pantalooooo/.

/pantalonnennn/, ¿con qué termina?

Mercedes: /nnnnn/ (señala la N en la tarjeta que dice PANTALON).

No le digas, déjala pensar (con una sonrisa).

Julieta: Ésta (señala nuevamente ENFERMERA).

Ésta, muy bien. Ésta dice (lee con su dedo) enfermera.

Julieta: ¡Ah no!

Enfermera. Acá decía, mira (lee PANTALÓN) /pantalonnennn/ (enfatisa con su dedo donde dice N). Terminaba con la /nnnn/. Ya ni modo (toma las tarjetas, incluyendo pantalón porque no la ganó). Julieta a la otra dílo despacito para que veamos las letras.

Te toca Rafa, pero no estas en tu lugar. Me voy a traer una hoja para escribirles pistas (se para y busca una hoja en blanco).

A ver Rafa, tu turno.

Rafa: (Toma una tarjeta y le salé la imagen de la maestra).

Muy bien. A ver, en cuál dirá...¿qué tiene que decir ese?

Rafa: Maestro.

¿Qué letras tiene maestra?

Rafa: (No contesta).

Te puedo escribir pistas, ¿que letras tiene maestra Rafa?

Rafa: la /aaaaaaa/.

La /a/ sí la tiene Rafa (escribe en la hoja blanca [A]). Pero tiene una antes /mmmma/.

Rafa: La de, la /te/.

La /te/, si dice la /te/. Dice /ta/ como Tamara (escribe [T A]). Necesitamos que diga /ma/ como Mauricio. Ve a ver el nombre de Mauricio.

Mercedes: Pero Mauricio se fue.

Rafa: (Se para a observar en la mesa de Mauricio la etiqueta del nombre).

Ah se fue. Pero aquí está su mesa. Aquí dice Mauricio (señalando cuál es la mesa de Mauricio). Búscala.

Rafa: (Después de observar la primer letra, regresa a ver las tarjetas y busca la que empieza con M). Ésta (señalando la M de MAESTRA).

A ver, revisa con tu dedito.

Rafa: /ma/ (señala M) /estra/ (lee de corridito lo demás).

Muy bien, sí dice maestra esa (le deja la imagen de maestra con su letrero y retira los demás letreros).

Te toca Mateo, vamos ayudarle a pensar a Mateo, a ver.

Mateo: (Toma una tarjeta y le sale la imagen de zapatos) zapatos.

Zapatos. A ver Mateo, zapatos empieza con la de zorro. A ver, ¿cuál es la de zorro? A ver, ven. ¿Cuál es? (Se paran a ver el abecedario del salón, la encuentran y la arrancan).

Mateo: (Tiene la letra Z con su imagen de zorro sobre la mesa, al lado de las dos opciones de tarjetas que le dio la maestra. Iba a tomar más tarjetas del bonche).

No, no, no en éstas (indicándole que solo de las dos opciones que tiene: ZAPATO ó otra que no se ve)

Mateo: (voltea a ver mucho la cámara por lo que se decide suspender el video).

(Después de que pasa el turno de Mateo, se retoma el video).

Tamara: (Se integra al grupo).

Tamara ve como es el juego. Te va a enseñar Mercedes. ¿Primero qué haces Mercedes?

Mercedes: Primero buscar los dibujos. (Señala con el dedito las tarjetas donde vienen las imágenes de objetos).

Primero volteas un dibujo. Voltea un dibujo.

Mercedes: (Toma una imagen y le salió el dibujo de un carnicero).

Ya está, ¿cuál dirá /kaarnniisseerroo/? (Le coloca las opciones: CAMISA, CARNICERO y PESCADO).

Mercedes: (Toma la tarjeta que dice CAMISA y trata de leer con su dedo y en voz alta) /ka/ (señala CA), /mi/ (señala MI), /se/ (señala S), /a/ (señala A). (Voltea a ver a la maestra) No. (Se va con la siguiente tarjeta que es CARNICERO) /a/ (señala A y se regresa a empezar de nuevo), /ka/ (señalando CA, se salta R), /n/ (señalando N), /i/ (señalando I), /ka/ (señalando C), /e/ (señalando E).

/se/ /ro/.

Mercedes: (Se salta la R de CARNICERO y luego lee la última letra o) /o/ (voltea a ver a la maestra con una sonrisa). ¡Carnicero! (toma la tarjeta muy segura de que ahí dice carnicero).

¡Guau! Sí, es esa. Muy bien Mercedes.

Te toca Julieta, vas Julieta.

Julieta: No hace nada.

Voltea una preciosa.

Julieta: (Toma una tarjeta y le sale la imagen de unos patines).

¿Te acuerdas cómo se llama esa?

Julieta: No

Patines. Fíjate (le coloca tres opciones: PATINES ZAPATOS e IGUANA) /paatiinees/ /pa/ /pa/ ¿Es la letra de qué?

Julieta: (No responde).

¿Qué quieres que te escriba? ¿Qué quieres que te escriba Julieta que suene así, /pa/.

Julieta: Patines.

¡Ah! otra que sea parecida a patines. /paaaaa/ ¿qué te puedo escribir? ¿Qué se les ocurre? Una palabra que empiece con /pa/.

Ariadna: Casa.

La de casa no es.

niño: Papá.

Papá miren. Papá empieza como patines y se escribe así (en una hoja en blanco escribe [PAPA]) /pa/ /pa/. A ver, busca cuál dirá patines Julieta.

Julieta: (Observa las opciones). Esa (señala la tarjeta de PATINES).

¡Muy bien! Patines. Sale, ésta es tuya (le da la tarjeta y el letrero de patines).

Vas Rafa. Agarra una Rafa, vamos. Vamos Rafa.

Rafa: (Toma la tarjeta y le sale la imagen de un pescado).

¿Qué dice?

Rafa: Pez.

¡Uy!, esa va a decir pescado. ¿Estás listo? ¿Cuál de estas tres dice pescado? (le coloca como opción: ENFERMERA TENIS y PESCADO).

Rafa: (Toma la primera tarjeta rápidamente). Ésta (es la de ENFERMERA).

¿Cómo sabes?

Rafa: (Señala las letras pero no dice nada).

A ver, ¿con qué termina pescado Rafa? /pessscaadoooo/.

Rafa:/o//o//o//o//o/ (observa la tarjeta de enfermera a ver si termina con /o/).

¡Ah! termina con la /o/, ¿cuál será?

Rafa: (Observa sus opciones nuevamente, coloca su mirada en la tarjeta que termina con /o/ que es PESCADO e intenta leer) /pe//pe/ /pe/ (señala PE), /s/(señalando S), /ka/ (señala el espacio que está entre la D y la /o/) /do/ (señalando donde está la O).

Pescado.

¡Muy

bien!

Apéndice E

Objetivo: Actividad de lectura
Organización: Individual
Periodicidad: Rutina
Nombre de la actividad: Lista de asistencia
Participantes: Tamara
Fecha: 26 de Octubre de 2015
Hora: 09.06
Tiempo del video: 00:06:00
Fotografía de la actividad:



Contexto:

Tamara va a tomar la lista de asistencia, se va en orden y el primero de la lista es Daniel, así que lo llama.

Transcripción

Daniel: ¡Presente!

Muy bien, ¿quién sigue Tamara?

Tamara: (Toma la tarjeta de Mercedes) ¡Mercedes!

Mercedes: (No contesta).

Asistente: Mercedes, le van a poner tacha.

Mercedes: No, primero seguía Daniel.

Asistente: Mira ahí, te toca (señalando la tarjeta que tiene Tamara en su mano).

Ya dijo Daniel, Mercedes.

Tamara: /Merceeeeeeesssss/.

Mercedes: Pero yo no (---) (quejándose de que ella no sigue porque no escuchó que dijeran Daniel).

A bueno, no quiere decir su nombre. El que sigue.

varios niños: ¡Ponle tache!

Tamara: (Regresa la tarjeta de Mercedes a su lugar y coloca una tache en su columna).

Renata: Te pusieron tache.

Mercedes: ¡Cállate!, tu no me digas.

Tamara: Te puse tache porque no dijiste.

Tamara: (Toma la siguiente tarjeta que dice Camilo Paulo). ¡Leandro Josué!

Asistente: A ver, obsérvale bien Tamara, fíjate con cuál empieza.

Fíjate si es Leandro Josué. Observa su nombre, ven.

Tamara: (Va con la tarjeta de Camilo Paulo a la mesa de Leandro Josué para comparar con el letrero de la mesa de Leandro).

Mira, ponla aquí (pidiendo que coloque el letrero de Camilo Paulo a lado de la etiqueta de la mesa de Leandro). Tiene que tener las mismas letras. Tú dinos si dice Leandro Josué.

Leandro: (Observa y toma el letrero de Camilo Paulo y la coloca en Camilo Paulo, niño que está sentado enfrente de su mesa).

Te dicen que mejor allá. (Refiriéndose al lugar donde acomodó Leandro la tarjeta). A ver revisa, ¿Camilo Paulo o Leandro Josué?

Tamara: (Observa la tarjeta) ¡Camilo Paulo!

Muy bien.

Carlos: ¡Presente!

Tamara: (Se regresa a la lista de asistencia y coloca una palomita a Camilo Paulo).

Tamara: (Toma la tarjeta de Mauricio y se va a compararla a la mesa de Leandro, observa pero no dice nada).

Leandro: (Observa la tarjeta que coloca Tamara y con su dedo le señala a Tamara, que es la mesa de Mauricio).

Asistente: No le digas Leandro, ella puede solita.

Tamara: (Observa el letrero entre la etiqueta de Mauricio y su etiqueta que trae). ¡Mauricio!

¿Vino Mauricio?

Tamara: (Niega con la cabeza).

Tache, no vino Mauricio.

niño: Está enfermito.

Yo creo.

Tamara: (Traza una [X] en la columna de Mauricio).

Tamara: (Toma la tarjeta que sigue que dice [LEANDRO JOSUÉ]). Se va con ella a la mesa de Leandro y las comparas, observa y segura dice el nombre) ¡Leandro, Leandro!

Leandro: Presente.

Tamara: (Se va a la tabla y coloca una palomita en Leandro).

Tamara: (Toma la siguiente tarjeta que dice [MÓNICA]). Mónica, Mónica (Va con la maestra y le enseña la tarjeta para confirmar que está bien).

Mónica, ¿vino Mónica?

Tamara: (Niega con la cabeza).

Tache.

Tamara (Va a la tabla y coloca una tache en Mónica).

Renata: Ya le pusiste una tache a Mauricio a Mercedes, a Mónica.

Tamara: (Toma el siguiente letrero que dice [TAMARA] ¡Aquí yo!

¿Que dice ahí?

Tamara: Tamara.

¡Ah! pues sí viniste. (Se acerca la maestra a la tabla). A ver, ¿qué pasó? ¿Se están cayendo? (Acomoda las tarjetas que se están despegando). Tamara ya dijiste, Mónica ya había dicho. Aquí vas Tamara, entonces...

Tamara: (coloca una palomita en Tamara).

¿Aquí que dirá? (señala el letrero de [ARIADNA]).

Tamara: Ariadna.

¡Muy bien!, fuerte.

Tamara: ¡Ariadna!

Ariadna: ¡Presente!

Tamara: (Coloca una palomita en Ariadna y toma la tarjeta que dice [RAFA]).

Rafa: (Ve la tarjeta que toma Tamara) ¡Ahora me toca a mi!

No le digan, déjenla pensar.

Tamara: (Toma la tarjeta de RAFA y se va a la mesa de Rafa para compararla, colocando la tarjeta debajo de la etiqueta de la mesa).

Rafa: ¡Sí soy yo, presente!

¿Cómo se llama Tamara?

Tamara: Rafa.

Tamara: (Se va hacia la lista de asistencia y coloca la palomita, luego toma la tarjeta de [LULÚ]).

Muy bien, ¿ahí que dice?

Tamara: (Se va al lugar de Lulú para compararla) ¡Lulú!

Lulú: ¡Presente!

Tamara: (Se va a la tabla y coloca una palomita en Lulú).

Tamara: (Toma la tarjeta de [MATEO]) ¡Mateo!

Mateo: (No contestó) .

Tamara: ¡Mateo!

Mateo: Presente.

Tamara: ¡ya!

Apéndice F

Objetivo: Actividad de lectura
Organización: Individual
Periodicidad: Periférica
Nombre de la actividad: Colorear leyendo
Temática: Dibujos varios
Participantes: Rafa, Tamara, Lázaro, Mateo
Fecha: 24 de febrero de 2016
Hora: 9:06
Duración del video: 3:13

Fotografía de la actividad:



Contexto:

Transcripción:

Bueno chicos, fíjense bien. Vamos a *colorear leyendo*. ¿Qué dirán las palabras de aquí? (señala una hoja donde están escritos los nombres de los colores con el color correspondiente).

niños: (No responden nada).

Por ejemplo, ¿qué dirá aquí? (señala la palabra [CAFÉ] que está de color café).

Rafa: Café.

Café. Aquí (señala MORADO).

Tamara: Morado

Morado. ¿Aquí? (señala NARANJA).

niñ@s: Naranja.

(Señala VERDE).

niños: Verde.

¿Aquí Mateo? (señala el ROJO).

Mateo: Negro.

No, ¿qué color es éste Mateo? (Toma el plumón rojo). ¿Tu lo conoces? ¿Cómo se llama?

Rafa: Rojo.

Tamara: Rojo.

Dejen pensar a Mateo, ¿sale? Porque ustedes contestan bien rápido. Rojo, aquí dice (lee con el dedo) rojo. Mateo, sale (voltea a ver a Tamara y a Rafa). ¿Aquí que dirá? (señala el color ROSA).

Mateo: (No responde).

¿Qué dirá?

Rafa: ¡Rosa!

Rafa, vamos a hacer un esfuerzo por dejar participar a Mateo (lee con el dedo) rosa. (Señala el NEGRO) negro. (Señala el AZUL).

Rafa: Azul.

Azul (señala el AMARILLO y voltea con Tamara) amarillo. ¿Aquí? (señala GRIS)

niños: (Nadie responde).

¿Qué color es éste? (toma el plumón gris). ¿Cómo se llama?

niñ@s: Gris.

Gris. ¿Y aquí? (señala BLANCO).

Tamara: Blanco.

Blanco, entonces tenemos dos opciones de dibujo, un elefante.

(Ariadna interrumpe platicando de otro grupo)

Rafa: (Toma el dibujo del elefante). Aquí dice rosa (señala donde dice GRIS), aquí dice Rosa.

Tu crees que ahí dice rosa, a ver (le entrega el dibujo de elefante a Tamara y también al lugar de Lázaro) nos falta Lázaro ahí. A ver Mateo (también le da le dibujo de elefante) listo. Muy bien, vamos a empezar entonces.

(la interrumpe una maestra)



(Se integra Lázaro al grupo)

A ver, esto yo se los voy a dar (Se refiere a la hoja donde están escritos los nombres de los colores con su color correspondiente). Pero la idea es que vean bien las letras y vamos a pensar qué dice. A ver, vamos a ver el elefante.

Lázaro: Yo ya los sé.

¿Tú ya los sabes?, ¿cómo qué? A ver dime...

Lázaro: Que puede decir como...(señala la palabra ROJO que está escrita con color ROJO) rojo.

Como rojo... ¿dónde podrá decir rojo?

Lázaro: Creo... creo que...(observa las letras de su dibujo) cuando son iguales (señala otra vez las letras de ROJO).

A ver, tu escoges el rojo, pues encuentra dónde dice rojo en tu hoja.

Lázaro: ¡Aquí (señala donde está escrito ROSA).

A ver, tu dices que aquí. Vamos a ver. Primera letra, ésta (señala las dos R tanto de ROJO como de ROSA), está muy bien. (Señala las dos O tanto de ROJO como de ROSA), luego ésta (señala la S de Rosa y la J de ROJO).

Lázaro: ¡Ay no!

¿Es igual?

Lázaro: No.

No, ¿verdad? No dice rojo. ¿Dónde dirá rojo entonces Lázaro?

Mateo: Aquí (señala la palabra ROJO en la lista de nombres de colores).

Aquí dice rojo pero en su hoja dónde tienen que poner el color rojo, a ver los demás busquen otro color.

Lázaro: ¡Aquí! (Señala donde está escrito ROJO).

A ver, miren dice que ahí. A ver revisa.

Lázaro: (Revisa cada letra como le había enseñado la maestra y asienta con la cabeza) Sí, ¿no? Esa parte es roja. Entonces, toma (le da la crayola roja). Con mucho cuidado.

¿Tu qué color escoges Rafa?

Rafa: Blanco

Tiene que empezar con la /b/ que tu elegiste, ¿esta empieza con la /b/? (señala GRIS).

Rafa: No

¿Ésta? (señala el globo que dice AZUL) ¿dirá blanco?

Rafa: No

(Va señalando cada palabra y Rafa dice que no). Nos quedan dos (queda amarillo y rojo). ¿Ésta? (señala donde está AMARILLO).

Rafa: No

¿Y ésta? (señala donde está ROJO).

Rafa: No

¿Hay algo que vaya de color blanco en tu hoja? (Señala toda la hoja). No. A ver, escoge otro color. ¿Qué dirá aquí? por ejemplo Rafa (señala el globo que dice AZUL). Fíjate en las letras, ¿con qué empieza?

Rafa: La /a/

Con la /a/, ¿cuál será?

Rafa: (Señala la A de AMARILLO).

Amarillo. A ver, vamos a ver. Empieza con la /a/, ¡súper! (Compara las dos A de AMARILLO y AZUL). La que sigue (señala la segunda que es la Z para AZUL y la M para AMARILLO).

Rafa: No.

No verdad, a ver encuentra otro que empiece con la /a/. A ver Tamara, tu busca uno. Fíjate cuál letra empieza con la /a/ Rafa

Tamara: (señala la palabra AZUL).

Aja, estos dos empiezan con la /a/ (señala la A de AZUL y AMARILLO) ¿cuál podrá ser?

Rafa: Azul

A ver /asulllll/ (lee con su dedo). Termina con la /l/ de Lázaro. ¿Este (revisa que la hoja de Rafa termine también con la /l/).

Rafa: Sí

A bueno, perfecto. Con mucho cuidado (le da la crayola AZUL).

A ver Tamara, ¿cuál quieres?

Tamara: (Señala la palabra NEGRO de la lista de colores).

Negro, vamos a ver si algo tiene que ser con negro (no hay nada con negro). Mejor busca uno que ya tengas aquí. A ver, por ejemplo aquí (señala la palabra ROSA). ¿De qué color dirá aquí? Fíjate con cuál empieza. ¿Con cuál empieza (señala la R).

Tamara: La /a/

Tiene la /a/ pero hasta el final. Empieza con la de Rafa. Mira, estos dos empieza con la de Rafa (señala la palabra ROJO y ROSA de la lista de colores). ¿Qué dirá? ¿rojo o rosa?

Tamara: Rosa.

¿Cómo sabes?

Tamara: Porque tiene /r/ (señala la R), /o/ (señala la O), /s/ (señala la S), /a/ (señala la A).

Muy bien Tamara (le da el plumón rosa) toma mi vida. Esta partecita va de rosa.

Lázaro espera, aquí no decía Roja, Lázaro.

A ver Mateo, vamos a ver. ¿Qué dirá aquí? (señala la A de AZUL).

Mateo: /a/

Fíjate, ¿con cuál empieza?

Mateo: /a/

Con la /a/. Fíjate, tenemos dos. ¿Qué dirá aquí? (señala AZUL en la hoja de Mateo). ¿Negro o azul? (Señala ambas palabras en la hoja de la lista de colores) Fíjate en las letras.

Mateo: (Señala la letra E de la palabra NEGRO).

¿La /e/? A ver, dime dónde está la /e/ aquí con tu dedo (señala las letras de la palabra AZUL).

Mateo: (Niega con la cabeza).

No, ¿verdad? Entonces, ¿qué dice? NEGRO O AZUL

Mateo: Negro

Negro. A ver, ¿dónde está la /e/ aquí? (señala AZUL en la hoja de Mateo).

Mateo: (Observa las letras pero no responde).

Fíjate Mateo, empieza con la /a/ (señala la A de AZUL). ¿Cuál de estas dos (señala NEGRO o AZUL) empieza con la /a/?

Mateo: Ésta (señala la palabra azul).

¿Qué color es?

Mateo (No responde).

Es color...azul (le da el plumón azul). Esta gota va de azul.

Rafa: Tengo dos azules.

Tienes dos azules, ¿qué crees? En algún otro lado también dice azul. A ver, busca dónde están esas letras.

Lázaro: Yo quiero rosa (señala la palabra ROSA en la lista de colores).

Rosa, ¿dónde dice Rosa en tu hoja?

Lázaro: Ésta (señala donde dice ROSA) ¡Ésta!

(Le da el plumón rosa).

Lázaro: ¿Aquí maestra?

(Le muestra la lista de colores para que él saque la duda observando).

Lázaro: (Observa nuevamente las letras de ROSA en la lista y compara las últimas dos letras señalándolas y luego se pone a colorear de rosa).

Listo Rafa, vamos a escoger otro color. ¿Qué dirá aquí? (señala la palabra ROSA).

Rafa: Rosa.

A ver, compárale con tu dedito.

Rafa: (Toca la S de ROSA en la lista de palabras y luego toca la A de ROSA en su hoja a colorear). Aquí.

¿Sí? A ver, léele con tu dedito.

Rafa: (Lee con el dedito) /ro/ (señala RO), /sa/ (señala A).

¡Ah! Muy bien, toma (le da el plumón azul que había ocupado). Tapa éste.

Mateo: ¿Éste también? (Señala otra palabra que también es AZUL).

¿Este tiene las mismas letras? Vamos a ver. Mira, las letras de azul son éstas (señala en la lista donde está escrito AZUL). Vamos a ver si tiene las mismas. (Va comparando letra por letra). La /a/ sí (señala la A tanto de la lista como de la hoja de Mateo). ¿La zeta?

Mateo: Sí

Sí, ¿la /u/? (señala la U de cada palabra que se está comparando).

Mateo: Sí

¿Y la /l/? (señala la L de cada palabra que se está comparando).

Mateo: Sí

Ah, entonces sí va de azul.

A ver Lázaro. Fíjate, ¿qué dice aquí? (señala la palabra MORADO de la hoja de Lázaro). ¿Qué dirá?

Lázaro: (Observa la lista de palabras y su hoja).

¿Con cuál empieza?

Lázaro: /bbbbbbbbbb/

Fíjate con cuál empieza (señala la M de MORADO en el dibujo de Mateo). Con la /m/ de Mercedes. ¿Cuál de aquí empezará con la /m/? (Señala las palabras de la lista de colores, empezando por la C de CAFÉ). ¿Ésta empieza con la /m/?

Lázaro: (Niega con la cabeza).

(Señala la segunda palabra que es MORADO) ¿Éste?

Lázaro: (Asienta con la cabeza).

A ver, revisa si tiene las mismas letras. La /m/ (señala la primer letra de las dos palabras que son MORADO). Luego, ¿cuál sigue? (señalando la O en la lista de palabras).

Lázaro: /o/

¿Tu la tienes?

Lázaro: (Observa su palabra y señala la última O de MORADO) ¡Sí!

Acá, mira aquí (señala la segunda O de MORADO en la hoja de Lázaro). Luego la de Rafa, ¿tu la tienes? (la señala en la lista de palabras).

Lázaro: (Señala la R en su hoja) ¡Sí!

Luego la /a/ (señala la A en la lista de palabras).

Lázaro: (Observa y no encuentra la A). No.

Sí mira (señala la A de MORADO en la hoja de Lázaro). Es ésta. Luego la de Daniel (señala la D en la hoja de Lázaro) y la de oso (señala la O en la hoja de Lázaro). ¿Qué dice?

Lázaro: purple (lo dice en inglés).

¿Purpura?

Lázaro: Purpura.

Mira así (lee con el dedo) morado. Eso va morado (le da el plumón morado).

Rafa: Yo.

Tu vas con el elefante, ¿qué color es? (señala la palabra GRIS). ¿Con cuál empieza?

Lázaro: ¿Aquí maestra?

Donde diga morado, ¿dónde dice morado que empieza con la /m/?

Lázaro (Señala la M de MORADO). ¿Aquí?

Aja.

A ver Rafa. El elefante, ¿qué color dirá? Fíjate qué letras tiene.

Rafa: (Señala la G de GRIS en su dibujo).

Fíjate, empieza con la de gato. ¿Cuál empieza con la de gato (señala las palabras de la lista de colores).

Rafa: (Observa y no dice nada).

(Señala la primer palabra de la lista que es CAFÉ y luego va señalando hacia abajo). Fíjate en las iniciales, ¿en dónde está la de gato? (terminó de señalar lentamente cada inicial de la lista de colores).

Rafa: (Señala la C de CAFÉ).

Ésta es la de casa de Carlos. ¿Ésta? (señala la segunda palabra que es MORADO)

Rafa: Morado

Ésta (señala la N de NARANJA).

Rafa: (Niega con la cabeza).

¿Ésta es la de gato? (señala la V de VERDE).

Rafa: No.

¿Ésta? (señala ROJO).

Rafa: No,

¿Ésta? (señala NEGRO).

Rafa: No.

¿Ésta? (señala AZUL).

Rafa: No.

¿Ésta? (señala AMARILLO).

Rafa: No.

¿Ésta? (señala GRIS).

Rafa: (Asienta con la cabeza) ¡Sí!

¿Qué color dice?

Rafa: Gris

Muy bien. Bajete de la mesa Mateo. Listo, el elefante va gris (le da el color gris a Rafa).

A ver Mateo, vamos con este color. Con este color, fíjate (señala AMARILLO). ¿Con qué letra empieza? (señala la A de AMARILLO en la hoja de Mateo).

Mateo: (Está distraído).

¿Cómo dice aquí? ¿Con qué letra empieza?

Lázaro: Con la /p/.

Mateo: Con la /p/.

Co, es la /a/.

Mateo: La /a/.

Fíjate, es uno de estos tres. Espérame Lázaro (toma una hoja blanca para tapar las palabras de la lista de colores y solo deja a la vista: AMARILLO, GRIS y BLANCO). Es uno de estos tres, ¿cuál empezará con la /a/? Como éste (señala la A de Amarillo en la hoja de Mateo). ¿Cuál será? ¿Cuál tiene las mismas letras?

Mateo: Éste (señala la A de BLANCO).

Ésta es la A. Muy bien, pero tiene que estar aquí (señala la primer letra de BLANCO que es B). ¿Esa es la /a/?

Mateo: (Niega con la cabeza).

¿Ésta? (Señala la G de GRIS).

Mateo: (Niega con la cabeza).

¿Ésta? (Señala la A de Amarillo).

Mateo: No.

¿No?, ¿ninguno de los tres? Fíjate, ojos aquí (señala en la hoja de Mateo la A de AMARILLO). Tenemos que encontrar la A y la de Mateo (señala la M de AMARILLO). Tiene la de Mateo, ¿cuál tiene la /m/ de Mateo?

Mateo: Ésta (señala una letra que no es M).

¿Cuál es la de Mateo? Ésta (señala la M de amarillo en la hoja de Mateo). ¿Dónde está?

Mateo: (No contesta).

Porque esta palabra tiene la de Mateo. Dime con tu dedito dónde está la de Mateo.

Mateo: (Señala la M de AMARILLO en la lista de colores).

¿Ésta es la de Mateo? (señala la M que dijo Mateo) Aja, ¿qué color es éste?

Mateo: /m/

¿Cómo se llama este color? (le muestra el plumón amarillo).

Mateo: /mmmm/

Se llama amarillo. Mira, dice (lee con su dedo) amarillo (le da el plumón amarillo). Esta parte de aquí Mateo, va de amarillo (señala la tapa de un banco para sentarse). Solo aquí.

Mateo listo, vamos con éste (señala la palabra VERDE en la hoja de Lázaro). Digo Lázaro, fíjate qué letras tiene. Vamos a ver. Mira con cuál empieza (señala la primera letra que es V) con la de Viviana. Busca cuál empieza con la de Viviana (señala las palabras de la lista de colores).

Lázaro: (Señala la V de VERDE en su hoja y va buscando con los ojos).

Revisa con tu dedito a ver si sí. Ahí está en la lista.

Lázaro: (Señala el amarillo y revisa rápidamente con el dedito, no dice nada y se pasa a la palabra que dice VERDE, lo señala con el dedito y luego grita)!Éste!

¿Qué color es?

Rafa: Verde.

Lázaro: Verde.

Muy bien (le da el plumón verde).

A ver listo, vamos con este color Rafa (señala la palabra MORADO en la hoja de Rafa). A ver, mira tu solo qué letras tiene. Mira con cuál empieza (señala la M).

Rafa: (Lee con el dedito) /mmmm/ (señala la M), /mo/ (señala todas las letras), /rado/ (se sale de las letras de MORADO).

Aja, muy bien (le da el plumón morado). Sí es morado.

A ver listo, mira de qué color dice el elefante. Empieza con la de gato.

Mateo: Si

Otra vez, una de estas cuatro empieza con la de gato (tapa con la mano el resto de las palabras quedando la vista: AZUL, AMARILLO, GRIS y BLANCO). ¿Cuál empieza con la de gato?

Mateo: (Le quiere levantar la mano para ver las otras palabras).

De estas cuatro. Mira, tiene la de gato y tiene la de Rafa

Mateo: (Voltea a ver el trabajo de otro compañero).

Mira gato. Rafa, ¿que dirá?

Mateo: No

Sí, aquí está la de Rafa (señala la R de la palabra GRIS) y la de gato. ¿Cuál será?

Mateo: Éste (señala el espacio en blanco que está antes de BLANCO, luego señala la A de BLANCO). Ésta

Esa es la /a/, ¿pero aquí está la /a/? (señala las letras de GRIS).

Mateo: (Niega con la cabeza).

No, o mira tiene la de serpiente también. ¿Cuál de estos tendrá la de serpiente?

Rafa: Mira, vamos empatados Lázaro.

Mateo: (Quiere levantarle la mano a la maestra para ver las otras palabras).

De estos (le señala las cuatro opciones), ¿dónde está la de serpiente?

Mateo (No responde).

Buscamos una que tenga la de gato, la de Rafa, la de iguana y la de serpiente.

Lázaro: (Señala la I de GRIS en la lista de colores).

Mateo: (Imita lo que hizo Lázaro) Éste.

A ver, vamos. Carolina (es la asistente), me pasas la de gato a Mateo(pide la letra del abecedario con el dibujo del gato). Ve por la letra de gato (le dice a Mateo).

Vente Rafa, la que sigue. Ven

Mateo: (Llega con la tarjeta de la G).

Mira, ésta es la de gato. Con ésta empieza (señala la A de AMARILLO en la lista de colores). ¿Ésta es la de gato, son iguales?

Mateo: No

Ésta (señala la G de GRIS).

Mateo: (Primero niega con la cabeza, ve y cambia de parecer) Sí.

Sí, ¿que dirá aquí? (Señala la palabra GRIS que está en el elefante).

Rafa: Gris.

Es color gris y aquí dice que el elefante va gris, toma (le da el plumón gris).

Lázaro listo. Aquí (señala la palabra AZUL) ¿Qué color es? (señala la A de AZUL).

A ver éste color (señala VERDE en la hoja de Rafa). Rafa, ¿qué dice?

(Va con Lázaro) a ver espérate. Aquí (señala la A de AZUL), ¿qué dice? Fíjate con cuál empieza.

Lázaro: (No responde ni observa).

Fíjate (señala la A de AZUL), ¿con cuál empieza?

Lázaro: La /i/.

La /a/.

Lázaro: /a/.

Fíjate cuál empieza con la /a/ (señala las letras iniciales de la lista de colores).

Lázaro: (Observa pero no encuentra nada).

Fíjate empieza con la /a/, con la...

Lázaro: ¡Ésta! (señala la A de AZUL de la lista de colores).

A ver, puede ser ésta (señala AZUL), o ésta (señala AMARILLO). Empiezan con la /a/.

Vamos a ver, ¿qué letras tiene, Lázaro?

Lázaro: //

En tu hoja (señala la palabra AZUL en la hoja de Lázaro), la de zorro. Luego...

Lázaro: La (coloca la boca en forma de /u/).

La /u/ y la // (señala la L). A ver ¿cuál será entonces? Éste (señala en la hoja de colores el AZUL) o éste (señala en la hoja de colores el AMARILLO). Tiene que tener las mismas letras.

Lázaro: Ésta (señala la palabra AMARILLO en la hoja de colores).

A ver revisa que tenga las mismas letras.

Lázaro: (Señala las letras de azul) No

No verdad, ¿entonces cuál es?

Lázaro: La de elefante.

No, mira, es uno de estos dos (deja a la vista AZUL y AMARILLO y tapa con sus manos el resto de los nombres de colores). Puede decir azul (señala AZUL) o amarillo (señala AMARILLO). Fíjate qué letras tiene.

Rafa: Azul.

Rafa, Rafa dice que dice azul. A ver, revisa si tiene las mismas letras.

Lázaro: (Toca la A de su hoja y voltea a ver la A de la hoja de colores y así con cada letra). ¡Sí!

Tiene las mismas letras que cuál de estos dos (señala AZUL y AMARILLO) en la hoja de los colores).

Lázaro: (Señala la palabra AZUL en la hoja de los colores).

Que este, ¿de qué color dice entonces?

Rafa: Azul

Rafa no contestes, tiene que pensar Lázaro (le da el plumón azul a Lázaro).

Apéndice G

Objetivo: Actividad de lectura
Organización: Individual
Periodicidad: Periférica
Nombre de la actividad: Reconocimiento de palabras
Temática: Variedad de sustantivos
Participantes: Daniel, Julieta, Fabiola, Leandro
Fecha: 10 de mayo de 2016
Hora: 9:12
Duración del video: 12:30

Fotografía de la actividad:



Transcripción:

Fíjense muy bien. Tenemos una imagen aquí (señala la primer imagen que es un gato) y tres palabras a un lado. Tengo que encontrar la palabra que diga cómo se llama este dibujo. ¿Cómo se llama?

niños: Gato

Tengo que buscar que diga gato. Hay unas palabras tramposas que se parecen mucho pero que no dicen gato. Por ejemplo, que te dicen gatúbela, no es gatúbela. Tienen que fijarse muy bien porque se parecen y cada quien lo tiene que hacer.

Cuando lo encuentren le ponen una línea y eso se llama subrayar y es cada uno. Concéntrense (les entrega una hoja a cada quien) y háganla en voz baja para que cada quien...empiecele (voltea con Daniel).

Julieta: Creo que es éste (señala la palabra GLOBO entre las opciones que son GLOBO, GOL y GATO).

Piensa qué letras tiene.

Daniel: /gaaaaaa/ /toooooo/ (esta buscando entre todas las palabras y no solo las tres en las que debe fijarse)

(Regresa con Julieta que cree que en GLOBO dice GATO). Fíjate cuáles tienes (refiriéndose a la palabra GATO).

Julieta: La /a/.

La /a/, ¿ésta es la /a/? (señala la O de GLOBO).

Julieta: No

Entonces, ¿cuál es?

Julieta: (Señala la A de GATO) éste.

A ver, revise (pasa su dedo por las letras de gato para que lo lea Julieta).

Julieta: (No dice nada pero asienta con la cabeza).

Abajo subráyelo.

Daniel: (Se regresa a las tres opciones y lee donde dice GOL) /g/ /o/ // (se va a la siguiente palabra que dice GATO y lee con su dedito) /a/ (señala A), /t/ (señala T), /o/ (señala O).

¿Y cuál dice gato entonces?

Daniel: ¿Éstas? (golpea con su lápiz otro grupo de letras que empiezan con G pero que no son del ejercicio uno).

De estas tres (GLOBO, GOL y GATO), ¿cuál dice gato?

Daniel: (Lee la primera que es GLOBO en silencio con el dedito).

No, ¿verdad? Esa no suena /a/, ¿o sí?

Daniel: (Niega con la cabeza y lee nuevamente pero ahora en voz alta) /g/ // /o/
Globo. No. A ver, la que sigue.

Daniel: Globo (le pone una marca con el lápiz).

No, pero ¿éste es un globo?(señalando la imagen de gato).

Daniel: (Niega con la cabeza).

La que sigue. Tienes que buscar cuál de éstas dice gato. Ésta (señala GOL) o ésta (señala GATO).

Daniel: (Lee la siguiente que es GOL) /g/ /o/ //.

¿Dice gato?

Daniel: (Niega con la cabeza).

La que sigue.

Daniel: /g/ /a/ /t/ /o/.

¿Dice gato?

Daniel: (Asienta con la cabeza).

Ponle la línea abajo, ya la encontraste. Aquí, así subráyalo.

Daniel: (Subraya gato).

Aja, ésta dice gato.

Ahora cuál dice luna (toca la imagen de luna).

Daniel: (Lee la primera palabra que dice LUNA) // (señala la L), /u/ (señala la U), /k/(señala la N), /a/ (señala la A). Aquí dice tuna.

¿Tuna?, a ver pero empieza con // (señala la L) //.

Daniel: (Empieza a leer la segunda palabra que es LUZ) // /lu/
/ssss/.

Daniel: /sss/.

Luz.

Daniel: (Se toca las manos con la cabeza).

Ay, ¡no!

Daniel: (Lee la tercera palabra que dice LAMPARA) // /a/ (hace una pausa y vuelve a empezar) // (señala la L) /a/ (señala la A y vuelve a empezar), /lllll/ (señala la L), /a/ (señala la A), /b/ (señala la M), /p/ (señala la P), /a/ (señala la A), /r/ (señala la R), /a/ (señala la A) . ¡Aquí dice luna! (subraya lámpara).

¿Sí? a ver di despacio luna.

Daniel: Luna.

/lllluuuunnnnnnaaaa/.

Daniel: (Lee de corridito LAMPARA) luna.

¿Tiene la /p/?

Daniel: (Niega con la cabeza).

No, ¿verdad? Y esa tiene la /p/ ¿Tiene... la /r/?

Daniel: Esta no tiene /p/ (señala LUZ), aquí dice luna.

Tu decías que dice tuna, ¿dónde decías que dice tuna?

Daniel: Hasta arriba dije.

Pero a ver, ésta suena // (señala la L de LUNA) // (luego recorre su dedo a la /u/ para que la diga Daniel).

Daniel: (No dice nada).

(Lo lee ella) /lu/ (luego señala la N).

Daniel: /a/

(señala la A).

Daniel: /a/

¡Ay Daniel!

Daniel: (Subraya LUNA).

(Voltea con Fabiola que subrayó niño). Niño, súper. Ahora tiene que decir guante.

Fabiola: (Trata de leer guante donde dice GOTA y lo lee de corridito) guante. Éste (no se convence y va a otra palabra que dice GUANTE y lee con su dedo de corridito) guante. Éste Ale (señala donde dice guante, luego lee con su dedito) /guan/ /señala la A) /te/ (señala la E).

Muy bien.

Fabiola: (Va al siguiente ejercicio que tiene la imagen de un balón y empieza a leer la última parte de la palabra BALÓN) /looon/. Oye Ale, aquí dice (lee con su dedito de corridito BALON) /lon/.

A ver, tienes que decir balón. De estas tres (BOLA, BOTE ó BALÓN) fijate con cuál termina. /balonnnn/.

Fabiola: /baaaaallooonnn/.

¿Con cuál acaba?

Fabiola: La /o/

¿Con cuál acaba?

Fabiola: Con la /o/

Tiene la /o/, /balooooonnnnn/.

Fabiola: /n/ (señala la N de BALÓN y subraya balón).

Aja

Daniel: (Está también buscando la palabra de BALÓN).

A ver Daniel, ¿tu cuál dices? Revisa cuál termina con la /n/.

Daniel: (Encuentra y señala la N de BALON). Aquí dice balón (subraya balón).

Ahora, ¿cuál dice maceta? (señala la imagen).

Daniel: (Rápidamente subraya MACETA). ¡Ay bien fácil! Mira.

A ver, tu ésta Daniel. ¿Cuál dice pato?

Daniel: (lee donde dice PATO) /a/ (señala la A), /o/ (señala la O y luego se regresa a la T)/to/, (subraya PATO). Ya terminé.

Sillón. A ver, ¿con cuál acaba sillón?

Fabiola: (Trata de leer SILLON donde está SOPA) sillón. (Se va a otras palabras del ejercicio de arriba). Ésta (señala la M de MANO) porque...

Pero a ver, ¿qué letras tienen?

Fabiola: (Lee con el dedito sillón donde dice sol) /siiiii/ (señala S) /yyyyooooon/(lee de corridito). Ésta, ésta (señala donde dice SOL).

(Trata de leer sillón donde dice sol) /siiiii/ (señala todas las letras de sol) /yon/ (se queda sin letras). A ver, dime qué letras tiene sillón.

Fabiola: /ssssss/.

La /s/ muy bien. (Subraya la S de SOL), ¿qué otra?

Fabiola: /oooooo/

La /o/, sí (subraya la O de SOL). ¿Qué otra?

Fabiola: //

Tu di sillón.

Fabiola: /siyooooonnnn/. Sí, si es (confirma que en SOL dice SILLÓN)

Sí es, bueno póngala, ahorita vemos.

Fabiola: (Subraya sol).

Fabiola: (Ahora va a buscar la palabra PATO y lee pato donde dice PALO) /paaaaa/ (señala la A) /toooooo/ (señala la O, sonrío y emocionada toca a la maestra y le muestra donde dice pato) /paaaaa/ (señala la A) /toooooo/ (señala la O).

No sé. A ver, aquí dice (se regresa al ejercicio anterior y lee con su dedo SOL) sol.

Fabiola: (Cara desconcertada porque creía que ahí decía sillón).

No es esa, ¿verdad? Tienes que buscar que diga /siiiiyooooonnnn/.

Fabiola: (Se va a la palabra que está antes de SOL que es SILLON y empieza a leer con su dedito a ver si queda sillón) /siiiii/ (señala SI enfatizando la I) /yooooon/ (le de corridito el resto).

(Le pasa la goma a Fabiola para que borre lo subrayado de SOL).

Fabiola: (Borra la línea en SOL y ahora subraya SILLON).

(Va con Leandro para revisarle, quien tiene como opción JARRÓN JÍCAMA y JARRA para JARRA y subrayó JARRÓN) /xarrrrraaaaa/. ¿Con cuál acaba?

Leandro: //.

¿Con la //? No, ¿verdad? /xarrraaaa/ ¿Con cuál acaba?

Leandro: /a/.

¿Y ésta (señala JARRÓN) acaba con la /a/?

Leandro: No.

Este dice (lee con el dedo) jarrón. Casi lo logras pero...

Leandro: (Lee con su dedito donde dice JARRA) /xarra/

¡Ah! (le da la goma a Leandro).

A ver Julieta, ¿cuál dice maceta? (Las opciones son MANO MESA MACETA).

Julieta: (Señala la M de MANO y luego la A de MANO y está a punto de subrayar MANO por esas dos pistas que encontró).

¿Con qué termina maceta? A ver, ¿con qué termina?

Julieta: (Piensa y guarda silencio). Con la /a/ (señala la última A de MACETA y luego señala la A de MESA).

Termina con la /a/ verdad. Entonces ésta (señala MANO) no puede ser, ¿verdad? Entonces ésta no puede ser porque no termina con la /a/ (señala la O de MANO). Está eliminada (coloca una línea en el centro de MANO). Tiene que ser una de estas dos (MESA o MACETA). ¿Qué otra tiene maceta? /ma/ /se/ /ta/

Julieta: Ésta (señala MESA).

A ver... (trata de leer maceta donde dice MESA). /ma/ (señala ME) /seeee/ (señala SA) /taaaa/ (señala donde ya no hay letras)?

Julieta: (Se queda inmóvil).

/ta/ /ta/ ¿Cómo cuál suena? ¿Cómo a qué nombre de amigos?

Julieta: (No dice nada).

/ta/

Julieta: (Voltea a ver a los compañeros y no dice nada).

/taaaaaamara/

Julieta: ¿Tamara?

Maceta. /ta/ como Tamara. ¿Cuál es la de Tamara?

Julieta: Ésta (señala la T de MACETA).

¡Esa! Entonces mira (lee con su dedo) /ma/(señala MA) /se/ (señala CE) /ta/ (señala TA).

Julieta: ¡Con ésta!

Aja, es ésta. (Señala la palabra MACETA).

Julieta: (Subraya MACETA).

(Voltea con Julieta) sillón.

(Voltea con Daniel) muy bien. Última, moneda.

Julieta: (Se para a ver el trabajo de su compañero Leandro).

Julieta no, piénsale tú. Fíjate, ¿con cuál termina? /siyonnn/ /siyonnnnnn/.

Daniel: /moooooo/ (subraya MONSTRUO cuando es MONEDA). ¿Ya acabé? (sus opciones son MONSTRUO, MONEDA y MONO).

(Trata de leer moneda donde dice MONSTRUO) ¿moneda?

Daniel: (Niega con la cabeza). ¡Ay!

La /a/ (faltó la a). Bórrele

Daniel: (Borra la línea en MONSTRUO).

(Regresa con Julieta que tiene que encontrar la última de sillón). ¿Con cuál termina?
/siyonnnnn/

Julieta: /siiiii/.

Escucha /siyonnnnn/.

Julieta: (Señala la N de SILLÓN) .

Ándele, a ver revise con su dedito.

m y Julieta: (Leen con el dedito) /siiiiyyooonnn/.

¿Será?

Julieta: (Lee con el dedito sola) /si/ (señala SI), /yon/ (se va de corridito)

Aja, muy bien Julieta.

Julieta: (subraya SILLÓN).

Ese tiene que decir guante Daniel.

Daniel: ¡Ah! guante.

Guante. Fíjate, el final te dice la pista /guanteeeee/.

Daniel: Termina con la /g/.

A ver, empieza con la /g/ /guanteeeee/. ¿Cuál suena hasta el final?

Daniel: Termina con la /e/.

Termina con la /e/. Vientos Daniel.

Su nombre completo Leandro Josué Zavala. Venga ándele, atrás, atrás (Voltea la hoja de trabajo) para que le quepa (el nombre).

(Le revisa a Ariadna y lee todo lo que subrayó). Guantes, formas, libro y monstruos, listo. Híjole Ariadna (chocan las manos).

Póngale su nombre atrás.

Daniel: ¿Aquí qué tiene que decir?

Formas

(Va con Julieta) listo. Última, /paaaatooo/ /paaaatoooo/ /to/ (las opciones son PALO, PABLO PATO).

Julieta: ¿Ésta? (señala la P de PALO).

Ésta es la /p/. Mira, todas tiene la /p/ (lee con el dedo la primera de palo) /pa/. Tenemos que buscar /to/ y te voy a escribir una pista de /to/ (escribe [TORO] en la hoja de Julieta) toro. Tienes que buscar una que también tenga /to/. /pa/ /to/

Julieta: ¿Ésta? (señala PA de PABLO).

A ver (lee con el dedo) /pa/. ¿Tiene la /t/? (señala la T de TORO).

Julieta: ¿Ésta? (señala la T de PATO).

Aja, mira (lee cada opción con el dedo) palo, pablo y... ¿Acá que dice? (señala la palabra PATO).

Julieta: /pa/....

/pa/ /to/. Muy bien Julieta.

Julieta: (Subraya PATO).

Cambio.

(Va con Daniel) Listo, a ver. Formas.

Daniel: (Subrayó FELIZ en vez de FORMAS).

Oye, pero ¿aquí dice formas? A ver, dilo despacito.

(Señala la F de FELIZ).

Daniel: /fff/

(señala la E de FELIZ).

Daniel: /fo/.

¿Esa es la /o/?

Daniel: (Niega con la cabeza).

Daniel caíste en la trampa (borra la línea de FELIZ). Esa trampa dice feliz. Formas

Daniel: (Lee en silencio donde dice FOFIS y luego lo subraya).

¿Aquí? A ver, formas dime con tu dedito.

Daniel: (Lee con su dedito) /fff/ (señala F) /o/ (señala O), (luego se detiene)...

Más... /forrrmas/ ¿ahí dice formas?

Daniel: (Niega un poco inseguro).

No ahí dice /fofi/. ¡Ay Daniel!

Daniel: (Borra y luego circula FORMAS).

Tienes que fijarte. Mira (lee con el dedo FORMAS) formas. Sale Daniel, aquí le vamos a dejar, (no acabó el ejercicio). Ponle tu nombre.

Apéndice H

Objetivo: Actividad de lectura

Organización: Grupal

Periodicidad: Periférica

Nombre de la actividad: Reconocimiento de palabras

Participantes: Rafa, Renata, Tamara, Daniel, Lulú

Fecha: 26 de Octubre de 2015

Hora: 09:20

Tiempo del video: 00:10: 15

Participantes: Rafa, Renata y Tamara

Fotografía de la actividad:



Lista de palabras en el mismo orden que el ejercicio:

- mariposa
- pollito
- mosca
- gallina
- tortuga
- gusano
- caracol

Contexto:

La maestra le entrega a cada alumno una hoja. En la columna de la izquierda están los nombres de animales y del otro lado están las imágenes. El reto es que encuentren a su par y lo unan.

Transcripción

Aquí tenemos el nombre de algunos animales escritos y los dibujos de esos animales. Debemos de encontrar dónde dice... por ejemplo, el nombre de este animal (señala la imagen de una mosca). ¿Cómo se llama este animal?

Rafa: ¡Mosca!

Mosca, ¿dónde dice mosca? y lo unimos con una línea. Para saber dónde dice, pues vamos a necesitar pistas. Yo les voy a escribir palabras pistas. Entonces a ver, mosca, ¿con cuál empezará? Díganlo despacito /mmmoosca/.

Tamara: Con la de mamá.

Con la de mamá y Mauricio.

(Rafa está comparando con Renata el tamaño de sus lápices)

Sí es cierto (escribe [M] en una hoja blanca). Pero ¿qué otra llevará?

Rafa: Es que yo no quiero el más pequeño (refiriéndose al tamaño de su lápiz que le tocó).

Da lo mismo, después lo vamos a cambiar incluso con crayolas. Fíjate, el mío es más pequeño que el tuyo.

Tamara: La /a/ /a//a/ /a/.

Termina con la /a/. Sí es cierto (escribe [A] quedando ([M A]) /ma/. Pero a ver, vamos a decirlo despacito.

/mooooosca/

Renata: /mooooo/.

¡Esa! ¿Cuál es?

Renata: /moosca/ (voltea su hoja de trabajo). ¿Me puedes hacer una pista por favor?

No (le voltea la hoja). Estamos haciendo pistas juntos. Empieza con la de mamá, dijo

Tamara. /moooo/.

Renata: /moooo/.

¡Esa! ¿Cuál es?

Rafa: ¡La /o/!

La /o/. (Escribe [O] quedando [MO A]). Tiene que estar la de mamá con la /o/. A ver, encuéntrenla.

niños: (Los niños se ponen a buscar la pista en su hoja de trabajo).

Tamara: Aquí está la /O/ (señala la O) de la primer palabra que es MARIPOSA).

Pero la de mamá y luego la de oso.

Renata: ¡Ya la vi! (señala donde dice MO de MOSCA).

Tu ya la viste, a ver, revisa despacito que diga mosca.

Renata: (Lee con el dedito, señala primero MO) “/mmmoosca/” (señala S) “/sss/” (señala C) “/k/” (señala A) “/ka/” /a/ /a/”.

¿Sí?

Renata: (Asienta con su cabeza).

Entonces únala.

Renata: (Une la imagen con la letra).

A ver Tamara, mosca. Encuéntrela.

Rafa: Aquí dice mosca (señala MO de MOSCA). ¡Aquí dice mosca! (señala toda la palabra mosca).

Muy bien, únala con la mosca.

Tamara: Aquí (señala la O de GUSANO)

¿Aquí? Aquí está la /o/ pero no empieza con la de mamá. Acuérdate que tiene que empezar con la de mamá.

Rafa: Aquí dice mosca (lee pero no se alcanza a ver cómo hace la lectura).

Únalo con una línea.

Tamara: (Voltea a ver los trabajo de sus compañero).

(La maestra le pone la mano para que no vea lo de los otros). Tamara, tu piénsale. Tiene que empezar con la de mamá, luego tiene la /o/.

Tamara: Acá (señala MO de MOSCA).

A ver, revísale despacito que diga mosca.

juntas: (lo leen juntas, Tamara solo sigue a la maestra). Mosca

¿Cómo ves? Sí verdad, únela.

Tamara: (Tamara la une).

Muy bien ahora vamos con... ¡Ay!, con una línea bonita (Renata hizo varias líneas sobre la misma) la otra no rayoneo. ¿Cómo se llama éste animal, qué será? (señala una mariposa).

Renata: /maripossssa/

Mariposa. ¿Con qué empezará mariposa?

Renata: (No espera las pistas y empieza a buscar la palabra mariposa).

Rafa: Con la desta (señala varias letras al mismo tiempo).

Mariposa, ¿con cuál empieza? Fíjate ahí en el abecedario Rafa.

Rafa: (observa el abecedario y ve la M acompañada de la imagen de una mariposa). ¡Con la de mamá!

También empieza con la de mamá.

También empieza con la de mamá.

Renata: (Lee con el dedito, señala MA) /ma/. (Se regresa y vuelve a señalar MA de MARIPOSA) /ma/, (señala RI pero no pronuncia nada, luego señala PO) /po/, (señala SA) /sa/. (Se lo enseña a la maestra).

Bien, tu ya únelo.

Rafa: ¿El abecedario?

Ahí está el abecedario (señala dónde). Búscalos.

Tamara, empieza con la de mamá (escribe [M]). ¿Qué otra letra tiene?

Renata: (Une la palabra MARIPOSA con la imagen del pollito, solita se da cuenta que no es así). Ale, se me olvidó, necesito la goma.

No se te olvidó, más bien no estas atenta. Aquí está la goma. Pon más atención.

Tamara, empieza con la de mamá, mariposa. ¿Qué otra letra tiene? A ver, díganla despacito /maaaa/.

Rafa: Mariposa.

¿Con cuál?

Rafa: Con la ésta (señalando la G de GALLINA).

¿Ésta? (señala G).

Rafa: Sí.

A ver, fíjate. ¿Dónde está la mariposa? (voltean a ver el abecedario del salón). Está allá. Fíjate, ¿con cuál empieza?

Rafa: ¡La de mamá!

A ver búsquela, busquen aquí otra que empieza con la de mamá (señala la hoja de trabajo). Porque mosca ya había empezado con la de mamá.

Tamara: ¡Aquí está! (señala M de MARIPOSA).

A ver, revisa si dice mariposa, despacito.

Tamara (Lee con su dedito, señala MA) /ma/, (señala RIPOSA) /ripo/, (señala fuera de mariposa) /sa/.

¿Tú como ves?

Tamara: (No responde).

Renata: (Le indica con su dedo a Rafa dónde dice MARIPOSA).

Rafa: Aquí dice mariposa (señala en donde dice MARIPOSA).

(No le responde a Rafa porque está con Tamara).

Ahí dice... (lee junto con el dedo) mariposa. Muy bien, ahí únelo.

Tamara: (Une la palabra MARIPOSA con la imagen correspondiente).

Ahora sigue éste (señala el pollito). Éste se llama pollito.

Daniel: Como pollo.

Como pollo pero en chiquito, pollito. ¿Qué letras lleva pollito? A ver...

Renata: (Busca y lee donde dice POLLITO) pollito. ¡Ya se! (lee muestra a la maestra cómo lee y lo hace rápidamente) (señala PO) /po/, (señala LLITO) /yi/, (señala donde ya no hay letras) /to/.

¿Cómo sabes que ahí dice pollito?

Daniel: Con la /o/.

Termina con la /o/.

Renata: (Revisa en la palabra que escogió que termine con /o/) ¡Y termina con la /o/!

Termina con la /o/ pollito.

Renata (Une la imagen del pollito con la palabra correspondiente).

Rafa: (Busca cuál termina con O y señala GUSANO). Aquí dice pollito (intenta leerlo con su dedito y lo hace de corridito) pollito.

Ésta termina con la /o/, pero vamos a ver qué otras letras tiene polliiito /po/. ¿Con qué empezará /po/?

Rafa: (Une la palabra gusano con la imagen de pollito). Ya llené pollito.

Espere, es qué aquí (señalando GUSANO) no dice pollito. (Toma la goma y borra la línea que hizo Rafa).

Renata: (Lee en voz alta señalando con el dedito POLLITO) pollito. (Lo vuelve a leer) pollito

A ver, pero... ¿por qué sabes que dice pollito Renata?

R: Porque... estoy muy atenta.

Jajajaja

A ver niños les ayudo, pollito. Vamos a decirlo despacito para ver qué letras tiene. /po/, ¿cuál suena ahí? Tamara y Rafa.

Rafa: /yito/

/po/ /o/ /o/ ¿Cuál suena?

Tamara y Rafa: La /o/.

La /o/ (escribe en una hoja blanca [O]). Y antes miren (escribe [P]). Fíjate, (lee donde está PO) /poyyy/, la /y/ es la de... Llama niños, miren. Es ésta (toma la letra LL del abecedario). De un animal que vive en Perú que se llama Llama. Son dos de león juntas y suena /y/. (Escribe [LL] quedando [POLL] y vuelve a leer) /poyiiiiii/ (escribe [I]) /to/ (escribe [TO] y queda [POLLITO]). Miren qué letras tiene pollito. Miren y encuéntrénelas.

Tamara: ¿La de oso y la de oso?

Sí, tiene dos de oso (las señala en el referente que hizo) y empieza con la de papá.

Tamara: ¡Éste! (señala POLLITO).

Muy bien, únelo con pollito.

Aquí están las letras Rafa (señala el referente escrito de POLLITO). Observa.

Rafa: Pollito.

Observa aquí (señala la hoja de trabajo), ¿cuál dice pollito?

Rafa: ¡Ésta! (señala la P de POLLITO).

Muy bien, únelo con pollito.

Muy bien, Tamara ya lo tiene.

Ahora dice Renata que la que sigue tiene que decir caracol.

Renata: /ka/ /k/

¡Esa!, ¿cuál es?

/ka/ /ka/. Es como la de Camilo. Vayan a ver cuál es el nombre de Camilo, /ka/ /ka/.

Rafa: (Se para a ver el nombre de Camilo que está en la mesa de Camilo).

Ó acá (señala la lisa de asistencia). Arráncalo Regis, de acá también puedes ver, tiene que empezar como Camilo /ka/ /ka/.

Renata: ¡Ésta! (señala la C de Camilo).

¡Ah sí!, ésta. Aquí dice Camilo y se parece a caracol. A ver búscala.

(Le muestra a Tamara la tarjeta de Camilo y lee con su dedo). Camilo. Tiene que empezar /kaaaaracol/ (señala CA), busquen.

Rafa: ¿En dónde está?

Renata: Ale, aquí está (señala la CA de CARACOL). ¡Ésta!

(Lee y señala lo que va leyendo) caracol.

Rafa: ¡Ésta! (señala donde está CARACOL. Ahí dice caracol).

Muy bien.

A ver Tamara, tu búscalo (la maestra le coloca al frente el letrero de Camilo).

Tamara: Aquí (señala la C donde dice CARACOL).

A ver, revisa despacito. (la maestra lo lee señalando cada letra que lee) caracol.

Muy bien Tamara, vamos muy bien.

Renata: Tu cópiame (le dice a Rafa).

No, nada de tu cópiame, cada quien piensa. Ponga éste en su lugar por favor (el letrero de Camilo que tomaron de la lista de asistencia).

Tamara: /ora/ sigue tortuga.

Ahora sigue tortuga. ¿Con cuál empieza tortuga?

Tamara: ¡Como yo!

Como tú. A ver, encuentren doónde dice tortuga.

Tamara: (Intenta leer tortuga donde dice TORTUGA, primero señala T) /tutu/ (señala rápidamente ORTUGA) /ga/.

Muy bien.

Rafa: (Trata de ver el trabajo de Tamara).

No, tu piénsale en dónde dice tortuga. Pues a ver, fíjense con cuál empieza tortuga. Fíjense, Rafa (está viendo la hoja y no el abecedario donde viene la imagen de una tortuga acompañada de la T). Fíjate ahí (señala el abecedario).

Renata: Tortuga ¡Ya se!

Muy bien.

(Voltea con Renata quien ya terminó de unir tortuga y pasan al siguiente). Aquí dice gusano (señalando la imagen de gusano).

Rafa: Aquí está (señala en su hoja la T de TORTUGA).

A muy bien Rafa, miren...

Renata: Gusano (señala GUSANO). ¡Éste, éste, éste !

¿Cómo supiste?

Renata: Porque veo las letras.

Ahora gallina (dirigiéndose solo para Renata).

Rafa: Ahora sí la serpiente.

Tiene que decir /gu/ /sa/ /no/ (dirigiéndose a Rafa y Tamara) gusano. Nos queda ésta (señala la imagen de gallina) y ésta (señala la imagen de gusano). ¿En cual dirá gusano? ¿Con qué termina gusano? /gusanooo/

Tamara: Con la /o/.

(Asienta con la cabeza). ¿Cuál será?

Tamara: (Señala la O de GUSANO).

Muy bien.

(Tamara y Rafa unen la imagen gusano con su palabra).

Renata: Ale ya terminé.

Voy, a ver (toma la hoja de Renata y ve que todo es correcto y chocan las manos).

Ponle tu nombre por favor.

Tamara: Ya.

Muy bien, Tamara Betzabeth póngale.

Tamara: Ahora sigue gallina.

¡Ah sí!, nos falta gallina. ¿Dónde dirá gallina? ¿Cuál les falta de ahí?

Tamara: (Señala GALLINA porque es la última que le queda) gallina.

Muy bien, miren, otra vez tiene la /y/.

Rafa: Y acaba con la /a/.

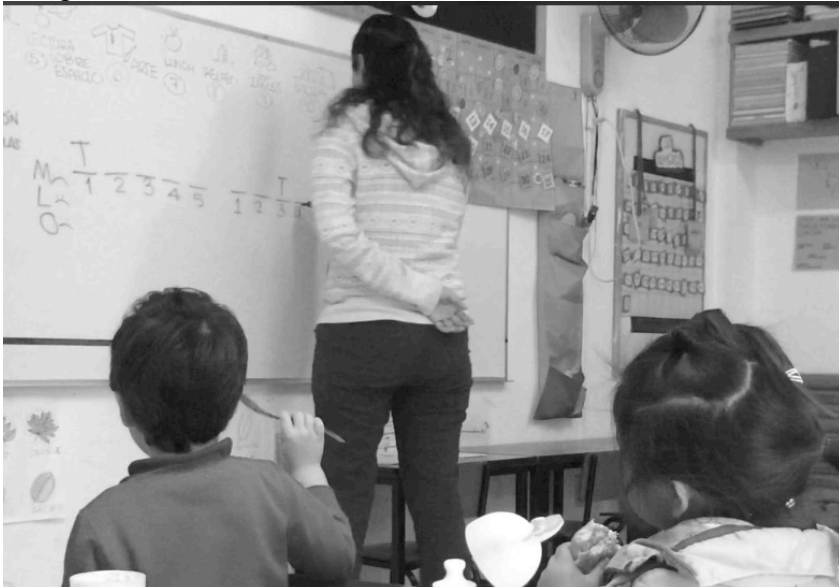
Aja, termina con la /a. Otra vez tiene dos eles que suena /y/ /gayina/.

A ver, tu búscala (dirigiéndose a Rafa).

Apéndice I

Objetivo: actividad de escritura
Organización: grupal
Periodicidad: rutina
Nombre de la actividad: ahorcado
Fecha: 26 de octubre de 2016
Hora: 08:54
Tiempo del video: 00:06:07

Imagen:



Transcripción

(Está escribiendo en el pizarrón las líneas de las letras del nombre de un alumno).

niño: ¡Tiene muchas letras!

Renata: ¡Ya sé! Tania Betzabeth.

¡Ah! no sé. A ver, vamos a ver cuántas letras...

Paolo: ¿Tiene muchas letras?

Pues yo creo que sí, a ver ¿cuántas son Carlos Paolo?, fuerte.

Carlos Paolo: 1, 2, 3, 4, 5,

(Mientras Paolo cuenta la maestra escribe los números debajo de cada línea quedando así ([])).

Cinco tiene el primer nombre.

Y a ver el segundo Ariadna, ¿cuántas tiene?

Ariadna: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 (mientras dice los números, la maestra escribe los números debajo de cada línea quedando así ([])).

Nueve letrotas.

Max, dime una letra.

Ariadna: Mi hermano tiene 9 años.

La que tu querías.

Mateo: (Señala la letra M de su nombre que está en la etiqueta de su mesa).

¿Cuál? (se acerca la maestra para ver cuál letra está señalando y es la eme).

¿Cómo se llama?

Mateo: (La vuelve a señalar).

La de Mateo, la /m/ de Mateo. (Se va al pizarrón y escribe al lado izquierdo de las líneas la [M] acompañada de una carita triste. No está la eme de Mateo).

Te toca Lulú.

Lucia: (Se para a ver el nombre de Carlos Paolo que está en la mesa de ese niño). La de león.

La de león, no está la de león (escribe [L] debajo de la M acompañada de una carita triste).

Vas Julieta.

Carlos Paolo: yo tengo muchísimas (refiriéndose a la cantidad de letras).

Julieta: (Se para a observar el letrero de Carlos Paolo, que está en la mesa de ese niño) La /o/.

¿Cuál?

Julieta: La /o/

No está la /o/ (escribe [O] debajo de la L acompañada de una carita triste).

Le toca a Tania.

T: La de /tutuga/.

¡Ah! Sí está la de tortuga (empieza a escribir [T]).

niñ@: ¿Dos veces?

Está tres veces (escribe quedando: [T _ _ _] [_ _ T _ _ _ T _ _]).

Dice /t/ /t/ /t/

varios: (Los niños imitan el sonido) /t/ /t/ /t/.

/t/ /t/ /t/...

Vas Renata.

Renata: (Se para y observa el nombre de Tania Betzabeth que está en la mesa de esa niña) la /e/.

La /e/. Sí está también.

Renata: (Se ríe emocionada).

Dos veces (escribe la [E] quedando: [T _ _ _] [_ E T _ _ _ E T _ _]).

Dice /tet/ /et/.

Renata: /ta/ /ni/ /a/ /bet/sa/ /bet/ (aplaude silábicamente mientras lo dice).

Te toca Rafa.

Rafa: La de rana.

La de rana. No está la de rana. (escribe [R] debajo de la O acompañada de una carita triste).

Te toca Lorenzo.

Lorenzo: La de... águila.

La de águila. Sí está (escribe la [A] quedando: [T A _ _ A] [_ E T _ _ _ E T _]).

niño: ¿Está dos veces?

(Termina de escribir las [A] quedando [T A _ _ A] [_ E T _ A _ E T _]).

Tres. Dice /ta/ /a/ /eta/ /et/.

Te toca Carlos Paolo.

Carlos: La /p/.

La /p/. No está la /p/ (escribe [P] debajo de la R acompañada de una carita triste).

Te toca Mercedes, y luego Ariadna, vaya pensando.

Mercedes: La...

Te toca Ariadna después, ve pensando, ve pensando.

(pasa una persona cerca del salón y saluda a Renata)

Renata: ¡Eblin! Ya estamos buscando al niño del día.

Tania: ¡Y yo voy a ser!

Tania cree que ella va a ser, vamos a ver si sí es cierto.

Mercedes (Se para a ver la mesa de Tania).

Daniel: ¿Tania /betsabel/?

Renata: Es cierto, yo se quien.

Pues no sé, Mercedes está viendo...

Mercedes: (Está parada en el lugar de Tania Betzabeth).

¿El nombre? ¿Quieres ver el nombre? Pues dile, Tania, ¿me dejas ver tu nombre? (está cubierto por el mantel).

Mercedes: (Observa el letrero de Tania Betzabeth). Burro.

¿La de burro? Sí está.

Mercedes: (Salta de la emoción).

(Escribe la [B] quedando: [T A _ _ A] [B E T _ A _ E T _]) Dice /ta/ /a/ /beta/ /et/.

Te toca Ariadna.

Rafa: (Está sentado al lado de Tania y se encuentra emocionado, observa el nombre de su compañera Tania Betzabeth) La deeeeeee, esa, la de /ipotamo/, la de /ipotamo/

¿La de hipopótamo? ¡Sí está!, hasta el final. (Escribe la [H] quedando: [T A _ _ A] [B E T _ A _ E T H]).

Mercedes: Pero tiene la de, otra burro.

¡Ah sí! Tiene dos de burro (escribe la [B] quedando: [T A _ _ A] [B E T _ A B E T H]).

Ariadna: La de iguana.

/i/ de iguana. Sí está (escribe la [I] quedando: [T A _ I A] [B E T _ A B E T H]).

Y le toca a Daniel pensar cuál nos falta.

Daniel: La /o/, la /o/.

¿La /o/? No está la o, ya me la habían dicho. Búsquele bien, si necesitas ver el nombre puedes verlo Daniel.

niñ@: La de nene, la de nene....

La de nene sí está (escribe la [N] quedando: [T A N I A] [B E T _ A B E T H]).

Y ya dice Tania, pero no le diga a Daniel cuál falta. Tú Daniel solito. Tú solito, tú puedes.

Daniel: (Se para a observar el nombre de Tania).

Daniel: /a/ la /a/.

Ya está la /a/. Nos falta aquí (señala el espacio que queda que es la Z de BETZABETH).

Daniel: La /i/.

/betabet/ (lee con el dedo) Fíjate ahí cuál nos falta.

Daniel: La /i/.

La /i/, diría /betiabet/, /m/ /m/. Observa ahí en el nombre. ¿Cuál va después de la de tortuga? la de...

Tania Betzabeth: Daniel lee éstas (le señala su nombre de Betzabeth que está en su mesa).

Daniel: (Se para a observar la palabra que le dijo Tania).

Renata: ¡No le digas!

Fíjate. Ya está la de burro, la de elefante, la de tortuga...

Rafa: Ésta (señala la Z en el nombre que está escrito en la mesa de Tania Betzabeth).

Daniel: La de zorro.

La de zorro, que suena /s/ Betzabeth (lee con el dedo). Tania Betzabeth es la niña del día.

Apéndice J

Temática: Partes del cuerpo

Nombre de la actividad: Ahorcado

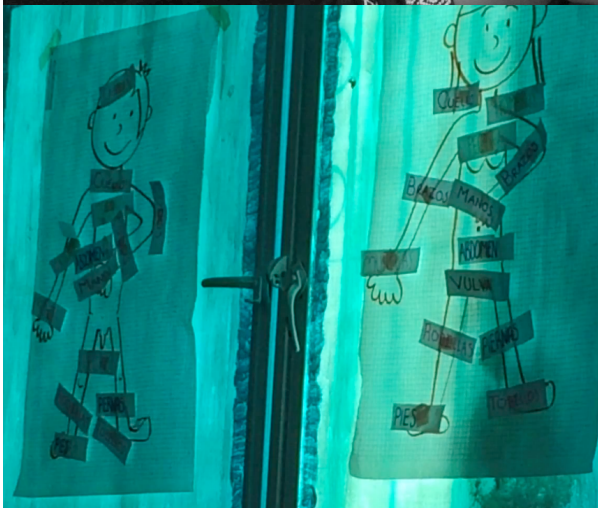
Participantes: Fabiola, Mercedes, Rafa, Lázaro, Julieta

Fecha: 27 de enero de 2016

Hora: 9:21

Duración del video: 15:02

Fotografía de la actividad:



Transcripción:

Son (los dibujos) de unos niños, pero están incompletos. Se borraron algunas partes de su cuerpo. Por ejemplo, a este niño ¿qué ves que le falta Fabiola?

Fabiola: (Señala la pierna del dibujo).

Le falta una pierna y la pierna también tiene un pie, ¿verdad? ¿Tu qué ves que le falta Rafa?

Rafa: Un ojo.

Un ojo. Ustedes tienen que fijarse muy bien qué partes del cuerpo les faltan y cómo pintárselas dibujando. Después, yo les voy a ir poniendo unas flechitas para que ustedes escriban cómo se llaman las partes del cuerpo de estos niños. Como las que están allá (señala un esquema de dos niños con las partes del cuerpo escritas,). Allá hicimos unos diagramas donde dice cabeza, cuello, hombros, pecho.

Mercedes: ¿Cómo se llama (---) de las niñas?

¡Ah! Nuestra colita se llama vulva.

Mercedes: ¿---por adelante?

Las niñas por adelante

Mercedes: ¿Y los niños?

También por su pene.

Mercedes: ¡Güiu!

No, no es asqueroso. Es una parte de nuestro cuerpo.

Mauricio: ¿Podemos empezar?

Pueden empezar. Muy concentrados. Voy a empezar con Fabiola escribiendo. ¿Estás lista Fabi?

Fabiola: (Asienta con la cabeza).

Muy bien, vamos a escribir aquí (señala el ojo de la imagen). ¿Cómo se llama esta parte del cuerpo? Esta parte.

Fabiola: Ojo

Muy bien. Vamos a poner una flecha aquí. Aquí tiene que decir ojo (coloca la flecha). ¿Con qué letras crees que va? Dilo despacito.

Fabiola: /ooooo/

Acá (señala el espacio que está después de la flecha).

Fabiola: (Escribe [O]) /o/ /o/ /ox/ /x/.

¿Cuál será esa?

Fabiola: (No contesta).

¿Cómo qué te suena? Como una niña de este equipo. Mira /xxxulieta/ o /mmmersedes/. ¿Cuál crees que es la /x/?

Fabiola: Julieta.

Puedes ver su nombre. Aquí está (señala la etiqueta con el nombre de JULIETA que está en la mesa de Julieta). Para que veas cómo es.

Fabiola: (Se para a observar el nombre).

Es la primerita.

Fabiola: ¿Cuál es la primerita?

Julieta: Ésta (señala la J de Julieta).

Esa suena /x/. Acá, al lado de la /o/.

Fabiola: (Escribe como una [U] quedando [OU]).

Ah, muy bien. Te voy a enseñar cómo se hace. Nada más le faltó un palito aquí cruzado arriba (traza la línea horizontal y ya queda como una J). Así. Tú hazla fuerte. (le pide que la remarque)

Fabiola: (Remarca la línea que hizo la maestra).

/o/(señala O) /x/(señala J) /ooooo/ (señala el espacio en blanco que sigue). ¿Con cuál termina?

Fabiola: /ooo/

¡Esa! (señala con su índice la boca de Fabiola cuando dice /o/).

Fabiola: ¡La /o! (escribe [O] quedando [OJO]).

Perfecto, muy bien. Ahora vamos con esta parte de la niña (señala la mano). ¿Cómo se llama?

Fabiola: Dedo.

Dedo. A ver (coloca la flecha y cuatro líneas) tiene cuatro letras. La primera.

Fabiola: ¿de?

de /ddddde/. ¿Cuál será?

Fabiola: La de.

¿Cuál es la de?

Fabiola: De, ¿delfín?

Como delfín. ¿Tú sabes cuál es delfín? Está atrás de Sofí, ahí esta el delfín y esa es la /d/ (señala el abecedario de animales que está en el salón). A ver tráete el delfín, arráncalo.

Fabiola: (Se para y señala el nombre de Mateo que está en la lista de asistencia).

El delfín es ese animal de arriba, Fabiola. El que está en el agua.

Fabiola: (Señala el delfín).

¡Ese!, arranca esa tarjeta.

Fabiola (Intenta arrancarla).

Toda, toda. Esa es la /d/, la de delfín. Con esa empieza /de/.

Fabiola: (Arranca la tarjeta y la lleva a su mesa).

Julieta: Ya comencé el niño y la niña (ya terminó de dibujar las partes que faltaban de su cuerpo).

Muy bien. Vamos a empezar a escribir. ¿Cómo se llama esta parte del cuerpo Lázaro? (Señala el ojo). Tiene tres letras (coloca la flecha y tres líneas horizontales). Piénsale.

Lázaro: Cabeza.

Eh no. Ésta (señala su ojo).

Lázaro: Ojo.

Fabiola: (Escribe la [D] fuera de las líneas que le había puesto la maestra).

(Regresa con Fabiola). Esta es la /d/, pero va en esta línea y chiquita, a ver te la voy a borrar (borra la D).

Lázaro: No sé cuál.

Dilo despacito Lázaro.

Lázaro: /ooo/

¡Esa! ¿Cuál es?

Lázaro: ¡La /o/, la /o/, la /o/!

Aja.

Lázaro: (Escribe [O] quedando [O__]).

Ya dice /o/. ¿Qué más Lázaro?

Lázaro: /ooooox/ /oooooooox/.

¡Esa ¿Cuál es?

Lázaro: ¿Cuál es la /x/?

la /xxxx/

Lázaro: ¡Ah! (escribe [J] quedando [O J __]).

(Regresa con Fabiola) /deeeeee/.

Fabiola: /eeeeeee/.

/eee/ /e /e/ la /e/, es la de elefante.

Fabiola: (Observa el abecedario).

Mercedes: (Se para y le enseña los dibujo de los niños completos a la maestra).

Muy bien (le coloca una flecha en mano y cuatro líneas horizontales). Mano, mano tiene cuatro letras.

Lázaro: /oxoooooo/.

Esa

Lázaro: ¿La /o/?

Aja

Lázaro: (escribe [O] quedando [O J O] ¡Ya! Ojo.

Ojo, muy bien. Siguiente parte del cuerpo. Ahora sí. Cabeza, ¿eh? Aquí le voy a poner una flecha a la cabeza de la niña (coloca la flecha). Cabeza tiene (coloca 6 líneas horizontales) una, dos, tres, cuatro, cinco... ¡Ay! La cabeza está un poco aplastada (borra y corrige un poco la cabeza). Tiene seis letras cabeza. Piensa con cuál va, cabeza.

Lázaro: /ka/ /ka/ /ka/

(Señala con el índice cuando dice ka).

Lázaro: La /a/.

La /a/ va en el número dos, pónsela. Ahí va la /a/.

Lázaro: (Escribe [A] quedando [__ A __ __ __]).

Y antes va /ka/ /ka/ como...

Lázaro: Camello.

Como camello y Camilo Paulo, exactamente ahí va en la uno.

Lázaro: Casa (traza la C en el aire).

Muy bien.

Lázaro: ¿En dónde va la de casa?

En el uno.

Lázaro: (Traza la C y le queda [C A __ __ __]).

Mercedes: Mano, mano (le dice a la maestra que ya acabó mano y escribió [MANO] ella solita).

Mano.

Lázaro: (Lleva escrito [C A _ _ _]) para CABEZA). ¿Cuál es la /e/, la /e/? (está a punto de escribir la /e/).

La /e/ va en el cuatro.

Lázaro: (Cuenta las líneas y escribe [E] en la cuatro, teniendo ahora [C A _ E _]).

(Regresa con Fabiola que lleva [DE_ _] para dedo y lee con el dedo lo que lleva). /de/ /ddd/, ¿cuál era la /d/?

Fabiola: (Escribe [D] quedando [DED_]).

Rafa listo, le falta un ojo a esta niña.

Lázaro: (Le enseña su hoja a la maestra y lleva [C A _ E _]).

/ka/ /be/ /ssssa/. ¿Cual nos falta ?

Lázaro: ¿En donde va la /s/?

En la cinco y es la de Lázaro. La /s/ de Lázaro.

Lázaro: La de serpiente.

No, no es la de serpiente, es la de zorro.

Lázaro: (Escribe Z quedándole [CA_EZ_] y luego solito coloca la A quedándole [CA_EZA]).

Mercedes: Ale, tu no me das mi trabajo (se quedó con su hoja la maestra).

¡Ay! perdón. (Observa el trabajo de Mercedes). ¡Qué bonita trenza!

Mercedes: Gracias.

A ver, mano. Ahora vamos a hacer esta parte, ¿cómo se llama esta parte? (señala la oreja).

Mercedes: Ojo

No, ésta (señala su oreja).

Mercedes: ¡Oreja!

Y te faltó ponerle su oreja de este lado. Te toca escribir oreja, oreja tiene cinco letrotas (pone la flecha y traza cinco líneas horizontales). Tu puedes.

Dice ya ahorita, el tuyo Lázaro /kaes/, /kabasaaaa/. ¿La última cuál es? /kabasaaaa/.

Lázaro: /ssssa/, la /aaaaa/.

Va en el seis.

Lázaro: (escribe la A quedando [CA_EZA]).

Mercedes: (Está escribiendo OREJA y lleva [O E _ _]). ¿La jota?

La jota va en el cuatro.

Mercedes: (Escribe J quedando [O E _ J]).

(le dice a Lázaro) te falta una más pero en la seis va una /a/

Mercedes: ¿Y en la otra que va?

Pues piénsese (ve lo que lleva Mercedes: [O E _ J]). En el tres va la /e/

Mercedes: ¡Ay! ¿Y en el dos? (Borra todo quedando [O _ _ _]).

Lázaro: (Tiene escrito [CA_EZA]) /kabeeee/.
¡Ahí! Ya la dijiste, /kabbbbbbe/ /bbbe/. ¿Cuál es la /b/?

Lázaro: La de bebe.

Aja.

Lázaro: (Escribe [B] quedándole [CABEZA]).

Rafa, te falta el ojo mi amor. Córrele.

Julieta: (Está escribiendo oreja y lleva [O _ _ _]). ¿Cuál es la /le/ ¿la de león?
No, la de elefante.

(Va con Fabiola y lee lo que lleva, que es DED) /de/ /dooo/. Te falta la última

Fabiola: /de/ /doooo/

(Señala con el dedo cuando suena la /o/) ¡Esa!

Fabiola: (Mientras escribe la [A] dice: dedo, termina y queda [DEDA]) Ya escribí.

Vamos a escribir ojo Rafa. Tiene tres letras (coloca la flecha y las 3 líneas horizontales). ¿Cuál es la primera?

Rafa: (No responde).

Ojo /oooo/

Rafa: La de la jota.

Sí. Lleva la jota aquí, pónsela (coloca números a las líneas para que sepa el orden) en el dos. Con que suena /x/, sí es cierto. Ponla aquí en la línea.

(Va con Julieta y lee lo que lleva [O E _ _]). A ver /o/ (señala la O) /re/(señala la E)

...

Julieta /xa/

/x/

Julieta: La jota.

Aquí en la cuatro.

Julieta: (Escribe la [J] quedando [O E _ J _]).

Muy bien, llevas la de Julieta. Pero, ¿con cuál empieza? Di ojo despacito

Rafa: (No contesta).

Di ojo despacito /o/.

Rafa: /oooo/.

¡Esa!, ¿cuál es? Va aquí (señala la primera línea).

Rafa: La de oso (escribe la [O] quedando [O J _]).

(Va con Julieta que tiene [O E _ J _] y lee) /oej/. A ver, ¿con cuál termina /orexaaa/?

Julieta: Con la /a/.

(Asienta con la cabeza)

Rafa: (Tiene escrito [O J _]). Ya terminé.

Pues a ver, ¿con cuál termina ojo Rafa?

(Va con Fabiola y lee lo que escribió [DEDA]) /deda/. No, ¿verdad? A ver, ¿cómo se llama?

Fabiola /de/ /do/

¡Esa!, /doooo/ /o/. ¿Cuál es la /o/? A ver, (borra la A y lee con el dedo) /de/ /do. Aquí va la /o/, la de oso.

(Va con Rafa que no avanzó en la final). Dice (lee con el dedo) /ox/. Rafa, dice /ox/. Tú dime cuál sigue, /oxoooo/.

Rafa: /oxoooo/.

(Señala con el índice cuando dice /o/)

Rafa: ¿Otra vez la /o/?

Otra vez la /o/.

(Va con Julieta que tiene [O E _ J _] y lee OEJ) /oex//a/. Ya habíamos dicho que aquí va la /a/.

Julieta: ¿Cuál es la /a/?

¿Cuál es la /a/? la de Ale.

Julieta: ¡Ah! La /a/ (escribe la [A] quedando [OE _ JA]).

Mercedes: Ale, dime cuál va (tiene [O _ _ _ _]).

/ore/ /e/ /e/ (señala el espacio de la /e/)

Mercedes: (escribe E quedando [O E _ _ _]).

Julieta: (tiene escrito [OE_JA]). Maestra, la /a/. ¿Ésta es la de Ale? (señala la A).

Sí, ésta es la de Ale. (Lee lo que lleva) /oexa/. Nada más te falta una y suena muy despacito, mira /orrrre/ /re/ /re/, ¿cuál es esa que suena así?

Julieta: la de...la de rana.

La de rana.

Va aquí en la dos. Espérate, es que esta /e/ va acá en el tres.

Julieta: (Escribe la R entre la [O] y la [E]).

¡Ay! Están muy pegadas. Van a chocar (borra la R y la E) te hago la de rana aquí como la habías (escribe la [E]) y entonces aquí va la de Rafa.

Julieta: (Escribe la [R] quedando [OREJA]).

Rafa, ojo, ya está. Muy bien, falta dibujar su mano Rafa. No la dibujaste.

Mercedes: (Lleva [O E _ _ _]).

Listo, nos vamos más rápido Mercedes porque te estas durmiendo. /orex/ ¿cuál es la /x/? Oreja y termina con la /a/.

Mercedes: ¿La jota? (voz de que quiere llorar).

Aja

Mercedes: (Intenta escribir J) ¡Ay!, me salió... (le salió chueca la línea).

(Toma la goma). Pero esfuérate con ganas.

Lázaro, mano (coloca las cuatro líneas con los número para mano y mientras las traza va diciendo la letra que va) /m/ /a/ /n/ /o/ mano. Cuatro letras nada más.

Lázaro: /mannnnn/.

La /n/ va en la tres.

Lázaro: ¿Cuál es la /n/ /n/ /n/?

¿Qué te escribo de pista?

Vas Julieta, (traza 4 líneas con su número) mano.

Lázaro: Algo que empiece /m/ /m/.

Mercedes

(Va con Fabiola). Lista. Vas, mano (traza las cuatro líneas y dice las letras mientas las traza) /m/ /a/ /n/ /o/, mano. ¿Cuál es la /m/?

Ya Rafa, un ojo aquí por favor (la faltó dibujarlo).

Rafa (Traza el ojo).

(Va con Fabiola que va a empezar a escribir MANO). ¿Qué te escribo que empiece con /m/?

(Va con Rafa) Su mano dibújala con 5 dedos.

Fabiola: (Voltea a ver el abecedario y encoje los hombros).

Te voy a escribir, a... ¡Mercedes! (Señala a Mercedes) /mmmmmercedes/. Observa cómo se escribe su nombre.

Mercedes: Aquí en la hoja (le muestra en si trabajo cómo está escrito MERCEDES).

Enséñale tu nombre, ¿con qué empieza Mercedes?

Mercedes: (Le da su hoja de trabajo donde está escrito MERCEDES).

¡Ah!, aquí en la hoja mira (señala la M) escribió su nombre.

Fabiola: (Observa y escribe [M] quedando [M _ _ _]).

Fabiola: (Le muestra su hoja a la maestra).

¿Qué pasó? Muy bien, nos faltan tres letras, /ma/ /a/ /a/

Fabiola: /aaaaa/ /ma/ (voltea a ver el abecedario).

/ma/ /a/ /a/. Como mamá. Mira (escribe en otra hoja [M]), lleva la /m/ con la /a/. (Escribe en otra hoja la A quedando MA). /ma/ falta aquí la /a/.

Fabiola: (Escribe la [A] quedando [MA__ _]).

(Va con Rafa). Muy bien, que bonito, ahora su pierna un poco mas gorda, una línea.

/ma/ nos falta otra y otra y ya. /ma/ /n/ /n/

Fabiola: /mannnn/

La /n/ es la de nutria.

Fabiola: (Voltea a ver el abecedario).

La /n/ es ésta mira, la de nutria. Nutria se escribe así (escribe NUTRIA). Nutria, con la /n/ y te falta una nada más María, digo Fabiola.

Fabiola: (escribe N quedando [MAN_]).

(Lee con el dedo MAN) /manooooooooo/.

Fabiola: Con la de... ¡mama!

/ma/ /no/ /o/ /o/, ¿cuál es la última?

Fabiola: /o/

Muy bien.

Fabiola: (Escribe [8] quedando [MAN8]).

¡Ay!, ese es un ocho. Solo lleva una bolita (borra [8]).

Fabiola: (Traza la [O] y le queda [MANO]).

Listo, ahora nada más te falta completar los dibujos. Sus ojos, sus manos, sus piernas.
Listo siéntate muy bien.

A ver Rafa.

Mercedes: Ya acabé (Tiene escrito MANO y OREJA).

(Lee lo que lleva). Mano, oreja, muy bien. Última y terminó,

Mercedes: ¿Cuál?

¡Uy! Una bien cortita que solo tiene tres letras, ojo (traza las tres letras horizontales).

¿Cómo vas Lázaro?

Lázaro: (Está intentando escribir mano y lleva [_ _ M _]).

La /m/ (señala la primer línea). La de Mercedes.

Lázaro: ¡Ya! (señala la M que colocó).

Pero va en el uno, aquí (señala la primer línea y le pasa la goma).

Lázaro: (borra la M).

Rafa, su pierna ahora y aquí baja la línea así, tu puedes (siguen hablando de los trazos para el dibujo).

Muy bien Mercedes. Puedes ir por las crayolas para ponerle color (al dibujo).

(Se acaba el video).

Apéndice K

Objetivo: Actividad de escritura

Organización: Individual

Periodicidad: Periférica

Nombre de la actividad: completar palabras

Temática: Varios sustantivos

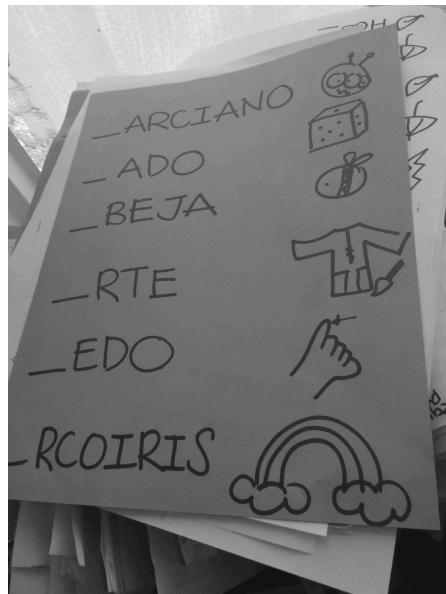
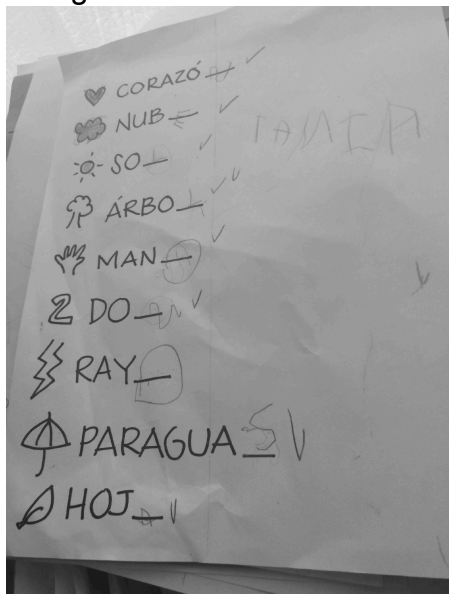
Participantes: Tamara, Renata, Lulú, Mónica y Daniel

Fecha: 11 de Enero de 2016

Hora: 9:27

Duración del video: 13:30

Fotografía de la actividad:



Nota: Las palabras que están en negrita representan las letras que ya estaban escritas en alguna actividad para poder distinguirlas de las letras escritas por los niños.

Transcripción:

Contexto: (La primer palabra tiene primero el dibujo de un corazón y luego dice **CORAZO**__).

Tienen qué pensar con cuál termina. Si aquí dice (lee con el dedo **CORAZO**_)/coraso/
/corasonnnnnn/. ¿Cuál es la última?

Tamara: Es la de /o/ /o/ /o/.

Ahí ya está la /o/ (señala en dónde).

Lulú (Voltea a ver a la maestra).

Tu ponla y yo ahorita te la leo.

(Se va a trabajar con Mónica).

Daniel: (Lee en voz alta siguiéndolo con su lápiz **CORAZO**) /corazonnnn/ (cuando llega a la última señala el espacio). La /nnnnn/ de nene.

Tu pon la que tu crees, pero siéntate bien Daniel.

Daniel: La /nnn/.

Fíjense bien, ya se que ya han hecho este ejercicio. Se trata de pensar con qué letra termina. Cada quien escribe y después yo les leo.

Daniel: (Escribe [N] quedando **CORAZO**[N]).

Lulú: (Trata de leer la segunda palabra que tiene el dibujo de una nube y luego tiene escrito **NUB**__) /nubesota/.

Tamara: (Observa la segunda palabra que es nube y voltea a ver a Lulú) /nuuuuube/.

Lulú: Maestra, ¿aquí dice /nubesol/?

Voy.

Tamara: Te equivocaste, aquí (señala donde esta escrito **NUB**_) dice nube.

Necesito que se sienten bien.

Lulú: ¿Aquí dice nubeso?, ¿aquí dice nubeso?

Tiene que decir nube, aquí dice /nub/ (le indica donde). /nuuuuubeeeee/, dilo despacio, ¿con cuál termina?

Lulú: /e/ /e/

(Camina a otro lugar).

Lulú: (Lulú se molesta porque se fue la maestra) ¡Ay! (recarga la cabeza en la mesa)

Ya sabes.

Tamara: (escribe [E], quedando **NUB**[E,]) ya.

Tu sabes esa.

Daniel: /e/ de elefante (escribe [E] quedando **NUB**[E]).

Lulú esa que me dijiste (se refiere a la E), no te enojas. Tu solita puedes.

(Se dirige con Daniel). Ahora vamos a dibujar sol (es la tercera palabra).

(Va con Renata). A ver, ¿aquí qué tendrá que decir? (señala donde está **SO**__).

Renata: Aquí, aquí dice /ssss/ (señala S), (lee **SO** y termina su dedo donde está el hueco diciendo //) sol.

Muy bien, ¿y luego?

Renata: (No escribe la última palabra y se va a la siguiente palabra que dice **ARBO**__).

(Le va marcando con el lápiz cada letra que tiene que ir leyendo de **ARBO**).

Renata: /aaaarrrrbbbbbooooo/

¿Qué va a decir?

Renata: /a/ (señala **A**) no sé.

/arbo/

Renata: No sé.

Es un (señala la imagen del árbol) árbol (lee señalando cada letra de **ARBO**) /árbol/, ¿con cuál termina?

Renata: La /o/.

Aja, sí tiene la /o/ (lee con el dedo cada letra de **ARBO**). /arboooo/.

Renata: La // de león (escribe [L] quedándole **ARBO**[L]).

(Va con Daniel que tiene en el ejercicio **ARBO_**).

Daniel: **Á**rbol, la /o/.

Muy bien, tiene la /o/ (lee señalando cada letra de **ARBO**) /arbo/.

Daniel: (vuelve a leer con el dedo, señala **AR**) /ar/ (señala **BO**) /boooooo/
/arboooooo/.

Daniel: ¡La // de león!

(Asienta con la cabeza).

Daniel: (Escribe [L] quedando **ARBO[L]**).

Tamara: (Colocó una [A] quedando **ARBO[A]**).

Mira Tamara, tu pusiste la /a/. (lee señalando cada letra de **ARBO[A]**) /arboa/ /arboa/
(señala el dibujo del árbol). ¿Éste se llama /arboa/?

Tamara: (Niega con la cabeza).

No, ¿verdad? Vamos por una goma, están con esta Mercedes.

Tamara: (Va a buscar la goma).

Lulú: (Va con la maestra). Listo. Ya hice la /e/ chiquitita (le muestra la [E] miniatura que hizo quedando **NUB[E]**).

Muy bien. (Señala la imagen de sol). Éste cómo se llama.

Lulú: /solooooo/.

(Señala con el índice cuando Lulú dice /ooooo/). ¡Esa!, ¿cuál es Lulú?

Lulú: (Escribe [L] quedando **SOL**).

Mira Mónica, tenemos que escribir el nombre de éste (señala el dibujo de un marciano). La primera, dice (señala cada letra mientras lee **ARSIANO**) /arsiano/. ¿Qué crees que tenga que decir?

Daniel: Marciano.

/mmmmmmarsiano/

Mónica: La /mmmmm/.

La /m/, esa va aquí (le señala el espacio donde va la M). Es la de cómo tu nombre.

Mónica: (Traza [M] quedando [**M**ARCIANO] y luego la borra).

Renata: Ale, ¿éste que es? (señala el dibujo de un rayo).

Éste es uno de flash, rayo.

Renata: (Señala RA) /ra/ (luego señala la Y, hace una pausa) /yoooooooooo/.

¡Esa!

Renata: ¡/o/! (escribe la [O] quedando **RAY[O]**).

Mónica: Empieza con la de mamá.

Sí, la de mamá y Mónica. Aquí (le dice dónde escribirla y se voltea).

Mónica: Empieza con la de mamá.

Sí Mónica.

Mónica: (Escribe [M] quedando [**M**ARCIANO, luego ve la palabra de abajo y escribe una [D] quedando [**D**ADO]).

Renata: (Ve la imagen de un paraguas) ¿sombriilla?

(Voltea con Renata) /paraguasssss/.

Renata: ¡Con la /a/ termina! (escribe una [A] quedando **PARAGUA[A]**).

(Lee con el dedo **PARAGUAA**) /paragua/ /a/. Tiene que decir /paraguasssss/ (borra la [A]).

Renata: (Escribe la [S] quedando **PARAGUA[S]**).

(Va con Daniel que ya terminó toda la hoja). A ver, reviso (lee cada una de las palabras completadas, señalando con el dedo) rayo, paraguas, /hoje/, ¿hoje? Es ésta (toma una hoja de papel). ¿Cómo se llama?

Daniel: /oxaaaaaaa/

(Señala con el dedo cuando dice /a/ Daniel). Esa. ¿Cuál es?

Daniel: ¡Ah! la de....serpiente.

(Toma una goma y borra la [E]), ¿serpiente?

Daniel: La /a/.

La de Ale.

Daniel: La de

Ariadna.

Daniel: (Ve una tarjeta que dice Ariadna que está sobre la mesa). ¿Ésta dice Ariadna? (Señala la A de Ariadna).

Aja.

(Lee lo que escribió Mónica [D]**ADO**) dado, muy bien. Ahora dice /beja/. ¿Qué va a tener que decir? (señala el dibujo de una abeja) /aaaaabeja/.

Mónica: La /aaaa/.

La /a/ de Ariadna (le muestra la tarjeta que dice Ariadna) con la que empieza Ariadna.

Mónica: Con la /a/. Maestra, ¿papá es la de papá?

Lulú: ¡Maestra!

Lulú, ahorita te ayudo. (Lee con el dedo **ARBO**) /arbollll/.

Lulú: La /llll/.

Aja.

Mónica: ¿En dónde dice?

Aquí (le muestra el espacio donde va la A para ABEJA). Tienes que poner /a/.

Mónica: (Escribe [M] quedándole [M]**BEJA**).

(Regresa con Lulú).

Lulú: (Lee con el dedito **MAN**) /maaaaannnnn/ /n/ /n/.

(Lee con el dedo **MAN**) /manooooo/.

Lulú: /oooo/

¡Esa!

Lulú: (Traza la [O] quedando **MAN[O]**).

(Voltea con Mónica que tiene [M]**BEJA**) ¡Ay!, esta es la /m/. Así suena /mbexa/

Mónica (Borra la M y escribe [A] quedando [A]**BEJA**).

Lulú: Maestra (está haciendo la que dice **DO**__).

Dos.

Lulú: /dossss/.

(Va con Tamara) Aja, ahora aquí (señala la que tiene **DO**__) dos. ¿Con cuál termina?

Tamara: /o/ /o/ /o/ /o/.

(Suena el BUHO que indica que hay que hacer cambio de equipo)

No le hagan caso todavía. No, porque empezamos más tarde. Dejen le pongo 5 minutitos).

A ver Mónica, tenemos que poner la de Ariadna (señala donde está escrito Ariadna). Aquí ya dice abeja.

Ahora, aquí (señalando el dibujo de una bata con una paleta de colores) ¿qué va a tener qué decir Mónica? ¿Qué crees que tenga que decir?

Mónica: /payera/.

Dice /rte/.

Mónica: Dice /payera/.

Mira, en la rutina está (voltean a ver el pizarrón donde está escrito ARTE con su dibujo). Donde está esa playera, ¿qué dice arriba? Arte, porque dice /rte/ ¿con qué empieza /aaaarte/?

Mónica: /te/

/a/, ¿cuál es la /a/? ¿La de Daniel o la de Ariadna? (le muestra las dos tarjetas donde están estos nombres).

Mónica: (Observa y señala la A de Ariadna). La de Ariadna.

La de Ariadna, esa es la /a/. (Le dice con el dedo dónde escribirla) /aaaaa/.

Mónica: (Escribe la A quedando [A]**RTE**).

(Mientras la está trazando, la maestra le dice cómo hacerla). Baja y un palito cruza. Muy bien, nada más no la cierres aquí, tiene que quedar como dos palitos. (Toma la goma y borra poquito porque había quedado como una O, luego lee con el dedo cómo quedó **ARTE**). Arte. Ahora aquí dice /edo/ (luego señala el dibujo del dedo). Y mira, es éste (toma el dedo de Mónica). ¿Cómo se llama?

Mónica: Dedo.

/dddddedo/ Y, ¿cuál nos sirve? ¿La de Ariadna o la de /dddarío/? /dddddedo/

Mónica: (Señala la tarjeta de Daniel).

La de Daniel, muy bien. Dibújala aquí (le indica dónde).

Mónica: (Traza la [D] quedando [D]**EDO**).

Lulú: Maestra, ¿ahora cuál sigue?

/rayooo/

Lulú: /o/ /o/ (traza la [O] quedando **RAY**[O]).

Tamara: Maestra.

Voy Tamara. Voy, voy, voy.

Ahora sí dice (lee con el dedo **DEDO**) dedo. Aquí, (señalando el dibujo de arcoíris) ¿cómo se llama este?

Mónica: No responde.

Dice arcoíris /aaaarkoiris/, ¿cuál nos sirve?

Mónica: (Señala la tarjeta de Ariadna). La de Ariadna.

La de Ariadna, muy bien.

Mónica: (Trata de trazar una A pero le queda como una O).

Acuérdate, vamos a volverla a hacer (borra la A que había intentado). Te la voy a hacer suavcita y tú la haces fuerte. Se hace así mira (va explicando mientras la traza) sube, baja y después el palito cruza.

Mónica: (Traza la [A])

(Mientras la traza, la maestra le va diciendo los pasos) sube, baja y palito cruza. Y dice (lee con el dedo **ARCOIRIS**) arcoíris, muy bien Mónica. Ve a llevar a estos dos a su lugar y vienes a colorear (se refiere a las tarjetas de Daniel y Ariadna que eran de la lista de asistencia).

(Va con Tamara y Lulú). A ver chicas, voy con ustedes. Vénganse, vamos a revisar. (Empieza con la de Tamara). A ver, aquí dice corazón, nube, /so//o/ (está escrito **SO[O]**).

Tamara: (Encoje los hombros).

/so//o/ ¿Así se llama? ¿Cómo se llama Tamara? Dilo despacito.

Tamara: /soooooooooooooo/

¿/so//o/ sollllll/ ¿Cómo se llama?

Tamara: /sol/.

/sollllll/ ¿Cuál es la última?

Tamara: (Escribe [L] quedando **SO[L]**).

(Va con Lulú). A ver, ponle aquí una palomita porque ya dice corazón.

Lulú: (coloca la palomita)

Nube, palomita.

Lulú: (Pone la palomita).

Sol, palomita.

Lulú: (Pone la palomita).

Árbol, palomita.

Lulú: (Pone la palomita).

Mano, palomita.

Lulú: (Pone la palomita).

Dos.

Lulú: (Pone la palomita).

Rayo.

Lulú: (Pone la palomita).

Y aquí dice /paraguau/ (tendría que ser paraguas).

Lulú: /paraguau/.

/paraguau/. (Borra la U quedando **PARAGUA__**). No verdad, paraguas, /paraguassssss/. ¿Cuál será la última?

(Regresa con Tamara y quiere leer la letra que está después de **SO** y que parece una T) ¿Esta qué letra es?

Tamara: (No responde).

/solllll/ ¿Esta es como la de Leandro?

Tamara (Asienta con la cabeza).

Tiene una línea demás (la borra). A ver, (le indica en el aire como es el trazo de la L) solo línea y línea.

Tamara: (Traza la [L] quedándole **SO[L]**).

(Lee con el dedo lo que quedó **SOL**) sol. (Pasa a revisar las siguientes palabras) Árbol, /mans/, ¿/mans/? ¿Cómo se llama ésta? (le enseña su mano).

Tamara: /maaaaaaaa/ (se prepara para escribir).

/ma/, aquí ya dice /man/ (señala las letras **MAN**). Pon atención (dice muy despacio y va señalando grafía con fonema) /mmmaaaaannnooo/ /manoooooooooo/, ¿con cuál acaba?

Tamara: (Escribe la [A] quedando **MAN[A]**) la /a/.

¿Mana? (borra la [A]). /manooooo/ /o/ /o/ ¿Cuál es la última? /manooooo/ aquí.

Mónica: Con la de oso

(Sonríe) Con la de oso.

Tamara: (Traza [O] quedando **MAN[O]**).

(Lee con el dedo **MANO**). Mano, muy bien.

Mónica: Con la de oso.

Sí (pasa a la siguiente que es el dibujo de un 2). /do//o/ ¿Se llama /do/? ¿Cómo se llama este número? (Señala la imagen del dos).

Tamara /doooooooooooooo/.

/sssssssss/ /dossssssss/ ¿cuál es la última? Dos.

Tamara: (Traza [S] y le queda **DO[S]**)

(Lee con el dedo **DOS**) dos.

Renata: Ale yo ya terminé ¿Cómo me quedó?

Te quedó muy bien hermosa. Listo, ponle nada más tu nombre, aquí por favor y terminaste.

(Regresa con Tamara que tiene **RAY___**) rayo ¿con cuál acaba /rayoooooo/

Tamara: /o/.

Aja.

Tamara: (Escribe [O] quedando **RAY[O]**).

(Va con Lulú y le termina de revisar) Paraguas (le pone palomita). Hoja (le pone palomita). Ya puedes colorear.

(Regresa con Tamara y lee lo último que escribió) Rayo, muy bien. Fíjate (lee la siguiente palabra que es **PARAGUA_**). Paraguas /paraguasssss/.

Tamara: (Traza una [S] invertida).

Ok. Pero mira, ésta se parece a la de nene (se refiera a la S invertida). Vamos a hacerla paradita porque acá arriba también la hiciste (----), (la borra) espérate. Te la voy a hacer sueva. (Traza la S). Tu puedes.

Tamara: (Hace el trazo siguiendo las instrucciones de la maestra).

Empieza de arriba, de arriba, de arriba, cruzas y ahí también la empiezas. Vete arriba (le toma la mano y juntas hacen el trazo quedando **PARAGUA**[S]).

Paraguas (Pasa a la última palabra) ¿Y ésta? hoja, ¿con cuál termina? /oxaaaaaa/

Tamara: /o/ /o/ /o/ (traza la [O] quedándole **HOJ**[O]).

Sí tiene la /o/. Tienes razón, ¿pero con cuál termina?

Tamara: Con la /a/.

Con la /a/.

Tamara: (Modifica la [O] para convertirla en [A] quedando **HOJ**[A]).

Y a ver, ¿cómo dice? Hoja, muy bien. Ya está, ponle una palomita.

Apéndice M

Objetivo: actividad de escritura

Organización: individual

Periodicidad: proyecto

Nombre de la actividad: escritura de texto complejo

Temática: pie de fotos

Participantes: Daniel, Julieta, Leandro

Fecha: 21 de Junio de 2016

Hora: 9:19

Duración del video: 20:5

Fotografía de la actividad:



Transcripción:

¿Qué vas a escribir tú, Daniel?

Daniel: Estoy disfrazado.

Ok, la primera palabra es /eesstoiii/. ¿Qué letras tiene?

Daniel: (Empieza a escribir solito).

Leandro: (Tiene escrito [ES]). /tooo/. (Escribe [O] quedando [ESO]).

Ok, ¿qué quieres escribir?

Leandro: /eessttoooiii/.

Muy bien, ¿con qué termina?. (Lee con el dedo ESO) esto. ¿Termina con /o/?

Leandro: No.

¿Con qué?

Leandro: Con /a/.

A ver, di estoy.

Leandro: /esssssss/.

Ya esta la /s/ (señala la S de [ESO]). (Lee con el dedo ES) es, (luego señala la O esperando que Leandro continúe).

Leandro: /sssss/.

Aja (regresa su dedo a la S y luego lo coloca en la O para que continúe Leandro).

Leandro: /eee/ ¿Ahora es la de elefante?

No, acá está (señala la E de lo que lleva escrito, luego lee con el dedo ESO). /estoiiii/.

Leandro: ¿La /i/?

Aja.

Leandro: (Se para de la mesa por algo).

Aquí va (señala el espacio después de la O).

Leandro: (Empieza a escribir la [I] y la maestra lo interrumpe).

Es con la de Yack (transforma la I en [Y]). Suena también /i/ (lee con el dedo [ESoy]) estoy, está súper bien. Pero si lo hago tan grande Leandro (escribió con letras muy grandes), ¿me va a caber?

Leandro: (Niega con la cabeza).

Te voy a dar otra (hoja) y la vas a hacer chiquita (la letra). Y nos faltó una letra aquí (señala en [ESoy] el espacio entre la S y la O). Porque aquí dice (lee con el dedo [ESoy]) /esoi/, /esoi/. Fíjate, (señala ES) /es/ (luego deja su dedo en el espacio para la T) /toi/ /toi/ /t/ /toi/. ¿Cuál es?

Leandro: /t/ /t/ /t/ .

/t/.

Leandro: La de Tania (escribe una [T] chiquita y ahora queda [ESToy]).

Bueno, ahí va a quedar medio...jaja (se refiere a que quedó muy chiquita la T).

Leandro: Está súper chiquita.

Sí, pero te voy a dar otra hoja.

(La maestra atiende rápidamente a otro grupo).

Julieta: Ale, quiero escribir ésta (señala una foto).

Muy bien.

Renata: (Le muestra las fotos y los pies de fotos de su álbum para decirle que ya terminó todas).

Perfecto tú ya acabaste. Ve por tu trabajo con Miri.

Toma Leandro (le da una hoja). Fíjate cuántas letras tiene estoy.

Leandro: (Cuenta cada letra) uno, dos, tres, cuatro, cinco.

¿Cuántas?

Leandro: Cinco.

(Traza una línea horizontal para cada letra) uno, dos, tres, cuatro, cinco. A ver, inténtalas hacer mini (las letras). Yo creo que sí puedes.

Leandro: (Copia cada letra y le queda [ESToy] con letra pequeña).

A ver Julieta, ¿qué vas a escribir? ¿Qué va a decir?

Julieta: (No responde).

¿Qué va a decir?

Julieta: Estoy con la mamá de Lucía.

Estoy con la mamá de Lucía. Pero. ¿la mamá de Lucía se ve aquí?

Julieta: (No responde).

¿Qué más podrías decir? ¿En dónde estas? ¿En qué lugar? Por ejemplo...

Julieta: (No responde).

¿Cómo se llama ese lugar donde vamos a hacer ciencias?

Julieta: Ciencias.

Ciencias, puede decir en clase de ciencias o puede decir laboratorio también.

Julieta: Laboratorio.

Laboratorio, bueno dílo muy despacio. Tiene todas estas letras (coloca 11 líneas horizontales).

Julieta: La //

Tiene un montón.

Leandro: A ver ¿cuántas son? (Cuenta con su dedito las líneas) uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, ¡once!

Once letrotas y ya sabe la uno.

Julieta: (Escribe en la primer línea [L _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _])

Muy bien. ¿Cuál sigue?

Julieta: ¿La /i/?

A ver, di laboratorio.

Julieta: (No responde).

Despacito, laboratorio, /laaa/.

Julieta: /laaaa/.

¡Esa! ¿Cuál es?

Julieta: La de Ale (escribe [A] quedando [LA _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _]).

La de Ale, ya descubrió la dos.

(Atiende a Ariadna para darle unas tijeras).

(Continua con Julieta). A ver, /la/. Ya dice /la/. ¿Qué otra parte tiene laboratorio?

Dígalo despacito /la/.

Julieta: la /e/.

¿Cuál?

Julieta: ¿La /e/?

¿La /e/? /la/ /bo/, /bo/ /bo/. Sigue la parte de /bo/.

niño: La de bobo.

La de bobo. ¿Cuál es esa?

Julieta: (Escribe [O] quedando [LAO _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _]).

Aja, sí lleva la /o/. Aquí (señala la cuarta línea).

Julieta: (Escribe [O] en la cuarta línea quedando [L A _ _ O _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _])

(borra la [O] que escribió Julieta antes, en la tercera línea). Aja, ¿y aquí? (señala la tercera línea). Nos falta otra que suena /b/. (Lee con el dedo LA) la, /bo/ /b/

Julieta: ¿La de Fátima?

No, mira te voy a escribir una pista. /bo/ ¿Cómo qué suena? Como /booo/, ¿qué se te ocurre?

Julieta: Bobo.

Como bobo, pero voy a escribir... boca. También mira (escribe BO) /bo/ (escribe [CA]) /ka/ (queda [BOCA]). /bo/ (escribe [BO]) /te/ (escribe [TE] y queda [BOTE]).

Leandro: Pero hay una película...

Bueno bobo, ándeles (escribe BOBO) bobo. ¿Con quién tiene que ir la /o/?

Julieta: ¿La de burro? (escribe [B] quedando [LABO _ _ _ _ _ _ _ _]).

La de burro (lee con el dedo LABO) labo.

Daniel: /ra/.

¿Cuál?

Daniel: /rarara/.

/rarara/.

Julieta: ¿La /a/?

Sí va la /a/. La /a/ aquí va (señala la sexta línea, dejando un espacio).

Julieta: (escribe la [A] quedando [LABO__A _ _ _ _ _ _ _ _]).

A ver, di despacio laboratorio.

Julieta: (No dice nada).

(Señala LA) /la/ (señala BO) /bo/ (señala A) /ra/.

Daniel: /torio/.

¡Ay! sí. Pero más despacio /la/ /bo/.

Daniel: /ra/.

/ra/ ¿Cuál sigue con la /ra/ /ra/ /ra/ /ra/, ¿cuál será?

Julieta: ¿La de Rafa?

La de Rafa va aquí (señala el quinto lugar).

Julieta: (Escribe la [R] quedando [LABORA _ _ _ _ _ _ _ _]).

Fíjate qué llevas Julieta. (Lee con el dedo, señala LA) /la/ (señala BO) /bo/ (señala RA) /ra/.

Julieta: /to/.

/to/.

Julieta: ¿La /o/?

Sí va la /o/, pero acá (le indica que deje un espacio).

Julieta: (Escribe [O] quedando [LABORA _ _ O _ _ _ _ _ _ _]).

Y te falta una para que suene /to/.

Julieta: ¿La de Tania?

Aja, muy bien (le señala dónde va).

Julieta: (Escribe la [T] quedando [LABORATO _ _ _ _ _ _ _ _]).

¡Uy! Ya llevas un montón (lee con el dedo por sílaba) (señala LA) /la/, (señala BO) /bo/, (señala RA) /ra/, (señala TO) /to/.

Julieta: ¿La /o/?

Sí va la /o/. Hasta acá (señala la última línea).

Julieta: (Escribe [O] quedando [LABORATO _ _ _ _ _ _ _ _ O]).

(Lee con el dedo de corridito LABORATO) laborato, (señala las líneas que faltan) /rio/ /ri/ /o// laboratoooooriiiio/.

Julieta: Dame una pista.

Una pista. Falta solo la última parte (lee de corridito LABORATO) /laborato/... /ri/ /o/.

Julieta: ¿La de iguana?

La de iguana. Ahí (le señala dónde).

Julieta: (Escribe [I] quedando [LABORATO __ I O]).

Nos falta solo una letra. A ver quién la descubre Daniel y Leandro. Fíjense (lee de corridito LABORATOIO) /laboratoio/ dice ahorita.

Daniel: /laboratorrrrrrio/, la /rrrrr/.

(Sonríe). ¿Cómo ves, dirá la /r/? Dice Daniel que la /r/.

Julieta: (No responde).

(Lee con el dedo LABORATOIO) /laboratoriiii/

Daniel: La /i/.

Ya está (señala la I). Aquí dice, aquí dice ahorita /laboratoio/ /laboratoio/, /laboratorrrrio/.

Daniel: la /ri/.

¿Cuál Julieta? Sí va la /r/.

Julieta: ¿Cuál era?

¿Cuál era? (Voltea a ver a Daniel).

Daniel: La de ratón.

Julieta: (Escribe [R] quedando [LABORATORIO]).

Muy bien, toma (le da un plumón para que remarque las letras).

Daniel: (Escribió [ASOIFEA] y quiere escribir ESTOY DISFRASADO).

Reviso, ¿qué dice Daniel? (observa la escritura). ¿Qué dice la escritura de Daniel?

Daniel: (No responde).

Dígame.

Daniel: (Lee con su dedito, señala A) /a/, (señala S) /s/, (señala O)/o/, (señala I)/i/, (señala F) /f/, (señala E)/a/.

Leandro: No, /e/ (señala E), /a/ (señala la última A de [ASOIFEA]).

¿Qué significa?... ¿Qué significa?

Daniel: (sonríe chiveado).

dice (lee con el dedo ASOIFEA) asoifea.

Leandro y Daniel: ¡/asoifea!/ jajajaja.

¡Ay! Se me hace que se confundió. Ya vi la primera confusión, como que quiso escribir estoy. Estoy ¿Con cuál empieza? ¿Con la /a/?

Daniel: /e/ /e/ /e/

Con la /e/, ¿y cuál es la /e/? (borra la A).

Daniel: (Escribe [E] quedando [ESOIFEA]).

Leandro: Cópíame (tiene escrito Leandro [ESTOY]).

Cópíame. Exacto mira, él escribió estoy (coloca la hoja de Daniel arriba de la de Leandro, luego lee ES) /es/. ¿Cuál le faltó a Daniel?

Daniel: Aquí le puse la /s/ (señala la S).

La /t/ ó ésta (señala la I). ¿Es la /t/, ó es la /i/ de iguana?

Daniel: La /i/ de iguana.

Sino dice (lee con el dedo ESOI) /esoi/.

A ver la /o/ sí esta bien. Pero fijate el orden. (Lee la hoja de Leandro que dice ESTOY) estoy.

Daniel: (escribe la [T] quedando [ESOTO]).

(Lee con su dedo [ESOTO]) esoto. A ver a ver, la /o/ no va al lado de la /s/ (borra todo quedando solo [ES]). Sino dice /eso/, (lee con el dedo ES) es.

Daniel: (Escribe otra [S] quedando [ESS]).

¡Ay! Ya tenía la /s/ aquí (señala la primera S y borra la segunda S). Ponga atención.

Daniel: (Observa la hoja de Leandro y ahora escribe [I] cuando quería escribir T quedando [ESI]). ¡Ay!, bórrame éste (pidiéndole que borre la línea de abajo de la I).

(Borra la línea quedando [EST]).

Daniel: (Copia la [O] y se detiene).

Es la de Yack.

Daniel: (Escribe [Y] quedando [ESTOY]).

(Lee con el dedo ESTOY) Estoy. Ya tienen los dos estoy. ¿Leandro qué va a escribir? ¿Estoy qué?

Leandro: (No responde).

Ahora Daniel. Te toca /dis/ /fra/ /za/ /do/. Tú puedes, disfrazado /d/.

Daniel: (Escribe [D]) /di/.

Pero alto. Más despacito.

Daniel: (Escribe [I] quedando [DI]). /fff/ (escribe [F] quedando [DIF]).

/dissss/. Más despacio porque se come letras.

Daniel: /fra/ (escribe [A] quedando [DIFA]). /fa/ /s/ (escribe [S] quedando [DIFAS]). /rrr/ (escribe [R] quedando [DIFASR]). /o/ (escribe [O] quedando [DIFASRO]).

A ver, revisa con tu dedito lo que llevas.

Leandro: (Ya pensó qué es lo que quiere escribir después de estoy) en ciencias pues /en/. Tú solito. Te puedes sentar ahí.

Daniel: (Tiene escrito [DIFASRO] para disfrazado).

A ver Daniel, despacito con tu dedo dime qué escribiste.

Daniel: (Lee con su dedito letra por letra).

¿Va la /r/? disfrazado.

Daniel: /o/.

Sí termina con la /o/. Todas...muchas las tiene bien. Fíjate, la primera parte hasta aquí (señala DI) tiene que decir /dis/. Revisa si ya dice /dis/ (lee con el dedo DI) /dissss/. ¿Sí ya dice /dis/?, ¿nos falta?

Daniel: (Escribe una [S] quedando [DISFASRO]).

La siguiente parte tiene que decir /fra/ /fra/ (tapa las letras que están después de FA). Y ahorita dice /fa/. /fra/.

Daniel: /frrrr/

¡Esa!

Daniel: La /rrrr/.

La /rrrr/ se esconde. Ahí en medio (señala el espacio entre la F y la A). Muy bien Daniel.

Daniel: (Escribe [R] quedando [DISFRASRO]).

A ver Daniel, (lee con el dedo DIS) /dis/, (lee con el dedo FRA) fra. Ahora la siguiente parte Daniel, tiene que decir /sa/ (señala la S), /disfrasa/.

Daniel: ¿Cómo Samuel?

Como Samuel. Va la /s/ con cuál.

Daniel: /sa/

Aquí (señala después de la segunda S de DISFRASRO). Te voy a borrar la erre (borra la R). Sí va la de Samuel, pero ¿con cuál va para que sea /sa/? Porque así solito dice /s/.

Daniel: (Escribe otra S quedando [DISFRASSO]).

A ver, ya está la /s/ (señala la S y borra la S extra y la O del final quedando [DISFRAS]). Tenemos qué pensar Daniel con quién va la /s/ para que suena /saaaaa/.

Daniel: ¡a/!

Aja.

Daniel: (Escribe [A] quedando [DISFRASA]). La de Ale.

Sí, la de Ale, y tu tenías la /o/ (escribe la [O] al final quedando DISFRASA O). Mira (lee con el dedo por sílabas DISFRASA) /dis/, /fra/, sa/ (se detiene en el espacio donde iría la D).

Daniel: /ddd/ (Escribe [D] quedando [DISFRASADO]).

Aja, muy bien. (Lee con el dedo DISFRAZADO) disfrazado, entonces dice (lee todo lo que lleva escrito Daniel que es ESTOY DISFRASADO) estoy disfrazado de..., tiene dos letras esa palabra (se refiere a la de, escribe dos líneas horizontales), de. ¿Cuáles será?

Daniel: /ddd/ (Escribe [D]). /eee/ (Escribe [A] quedando [DA]).

Leandro: (Le enseña su hoja que dice ESTOYNS y quiere escribir ESTOY EN CIENCIAS).

¿Ciencias vas a escribir? Solo dice (lee con el dedo ESTOY) estoy. (Lee N) en, (lee la S) /s/. (Coloca las 8 líneas horizontales para las letras de ciencias) ciencias.

(Lee lo que lleva escrito Daniel que es [ESTOYDISFRASADODA]). Estoy disfrazado da? De /e/ /e/ /e/. ¿Cuál es la /e/? Acuérdate Daniel (borra la A).

Daniel: (Escribe [E] quedando [DE]).

De Harry. Harry es una palabra de Estados Unidos que empieza con la de Hello Kitty y con la de hipopótamo (coloca 5 líneas horizontales para HARRY).

Daniel: (Voltea a ver el pizarrón porque ahí esta escrito Hello Kitty).

Renata: Sí de inglés, hasta está en Orlando, Harry Potter.

¿Ya viste cuál es la de Hello Kitty? Está en el pizarrón.

Daniel: La de Yack.

No, pero donde dice Hello Kitty.

Leandro: (Le enseña a la maestra su hoja que dice [ESTOYNSI]) y quiere escribir estoy en ciencias).

(Lee con su dedo [SI]) /si/

Leandro: (Escribe otra vez S, quedando [SIS]).

No, ya estoy en /si/ (señala SI). Di ciencias despacio.

Leandro: /sieee/

¡Esa! ¿Cuál es?

Leandro: La /e/ (escribe [E] quedando [ESTOYNSIE]).

Daniel: (Tiene escrito [ESTOY DISFRASADODEH] y quiere escribir ESTOY DISFRAZADO DE HARRY).

Di Harry, despacio.

Daniel: /xxxaaaaa/. La /a/, /a/, /a/.

Aja.

Daniel: ¿La de Ale? (Escribe [A] quedando [HA]).

¿Qué más Daniel? /xa/.

Daniel: /rrrrr/ (Escribe [R] quedando [HAR]).

¿Qué crees? Lleva dos /r/ para que suene fuerte.

Daniel: (Escribe [R] quedando [HARR]).

Y te falta una para Harry. A ver (lee con el dedo HARR) /xarri/.

Daniel: (Escribe [I] quedando [HARRI]) ya la hice.

(Lee lo que lleva escrito Daniel que es ESTOYDISFRASADODEHARRI). Estoy disfrazado de Harry, ¿Potter? Vamos a escribirlo entonces en otra parte para recortarlo y pegarlo porque ya no nos cabe (se acabó el renglón de la hoja, así que en otro espacio coloca 5 líneas horizontales para el nombre de Potter). Vas

Daniel: (Escribe en la primer línea una línea vertical). Ay (coloca sus manos en la cabeza).

Leandro: (Se acerca y le quiere ayudar a Daniel) Aquí...

No le digas, él solito debe de saber cual lleva Potter. Dígalo despacio, ¿cuál lleva Potter Daniel?

Daniel: ¡No! Ya dice aquí (voltea la hoja y señala las letras donde dice HARRY) Harry...

Ahí dice Harry y aquí (señala las líneas nuevas) va Potter, /po/

Daniel: /o/ (escribe [O] en la segunda línea quedando [IO _ _ _ R]).

Sí, pero antes de la /o/, /po/ /po/ ¿cuál es la /po/?

Daniel: Joto.

¿Eh?

Daniel: La de joto.

La de joto, no existe. La de portería, portería se escribe así (escribe en una hoja [POR]).

Daniel: (Antes de que termine de escribir la maestra habla). La de papá.

/porteeee/ (escribe [TE]), /ria/ (escribe [IA] quedando [PORTERÍA]). La de papa va antes, pues sí.

Daniel: (Toma la goma y borra la primer línea vertical que había puesto y escribe la [P] quedando [PO _ _ _ R]).

(Se dirige la maestra a otro grupo pequeño) chicos guarden por favor.

Daniel: ¿Lo termino otro día?

Va a ver cambio.

Leandro: (Tiene escrito [ESTOYNSIE_ _ _ _]).

¿Ya esta ciencias? (lee con el dedo SIE) /siennnn/.

Leandro: (Escribe [N] quedando [ESTOYN__]).

Cien, ya dice /sien/. ¿Qué más sigue? /sien/.

Leandro: /sss/.

¡Esa! ¿Cuál sigue?

Leandro: (Escribe [S] quedando [ESTOYNSIENS__]).

Daniel: ¡Cien!, el número cien.

(Lee con el dedo SIENS) /siensiiiiiaassss/.

Leandro: (Continua solo).

Daniel: (Tiene escrito [PO] para POTTER). ¿Cuál sigue?

/po/ ahí dice /po/. /po/ /ter/.

Daniel: (Escribe [A] quedando [POA__R]).

¡Ese chiquillo que me confunde todas las /e/ con las /a/. (Lee con el dedo POA) /poa/. (Toma una goma y borra la A). Necesitamos /po/ /te/ /te/ /ter/

Daniel: (Escribe [E] quedando [POE__]).

Fíjate, /te/ es como termo /ter/ (escribe [TER]), /mo/ (escribe [MO], queda TERMO).

Daniel: (Señala la T de TERMO).

La /t/ primero.

Daniel: (Escribe [T] antes de la [E] quedando [POTE__]).

Leandro: (tiene [SIENSI__A] para CIENCIAS).

Aquí (señala el espacio que dejó antes de la A) ninguna. Ésta (señala la A) iba acá (coloca su dedo en la línea que queda). (Lee SIENSI) /siensi/. Y aquí va la /a/ (borra la A) y nos falta la última, ciencias.

Daniel: (Tiene escrito [POTE__]).

(Lee con el dedo POTE) poterrr

Daniel: ¿La /rrr/?

(Asienta con la cabeza).

Daniel: (---) (Le dice algo de que sobra una línea)

No, esta bien. Es que lleva dos /t/ (escribe otra [T] encima quedando [POTTE__])
Potter.

Daniel: (Borra la T que hizo la maestra y la E para acomodarlas bien).

Dos /t/.

Daniel: (Escribe otra [T] quedando [POTT__]).

La /e/.

Daniel: (Escribe [E] quedando [POTTE_]).

Nos falta la última /poterrr/.

Daniel: (Escribe la [R] quedando [POTTER]).

Muy bien Daniel. Márcalo (le da el plumón negro).

Leandro: (Tiene escrito [ESTOYNSIENSIAI]).

A ver, (lee con el dedo ESTOYNSIENSIAI). /estoy en siensiassss/. ¿Con qué termina? /siensiai/ (lee con el dedo) ¿/siensiai/? Ciencias. Nada más te falta la última. ¿Cuál es?

Leandro: (Escribe la [S] quedando [ESTOYNSIENSIAS]).

Apéndice N

Objetivo: actividad de escritura
Organización: grupal
Periodicidad: proyecto
Nombre de la actividad: escritura de texto complejo
Temática: Piñata
Nombre de la actividad: Instructivo
Participantes: grupo
Fecha: 23 de Noviembre de 2015
Hora: 9.04
Duración del tema: 7 minutos

Contexto:

La maestra colocó en el pizarrón un rotafolio y les preguntó si se acuerdan para qué sirven los instructivos.

Transcripción

Lulú: Para, para que no se enfermen.

Para que no se enfermen. Mmm..., esas son las recetas, las que te escriben los doctores para ver qué medicinas comprar, esas son las recetas. Se acuerdan de los instructivos, hemos hecho muchos. Por ejemplo, el agua de limón. Hemos hecho también gelatina. Hemos hecho...

niño: ¡Que crees! ¡Que tengo agua!

Hemos hecho un experimento leyendo instructivos. ¿Qué partes tiene los instructivos?, ¿se acuerdan?

(La mayoría de los niños están distraídos platicando entre ellos).

niños: (Nadie contesta).

Se acuerdan o no se acuerdan. ¿Primero que llevan?

Daniel: ¡Galleta!

Por ejemplo, si quiero hacer una galletas, primero qué tengo que escribir (mientras lo dice señala la parte superior del rotafolio).

niños: Galletas.

Galletas, pero ¿que creen? No quiero hacer unas galletas. El título de este instructivo... quiero hacer una... (escribe en la parte superior [PIÑATA]). ¿Qué dirá ahí oigan?

(varios voltean a ver la palabra piñata pero no dicen nada)

Mauricio: (observa) /p/ /nnnnnn/ /a/ /t/ /a/

qué vamos a hacer? vamos a hacer una piñata(señala con su dedo mientras lo lee)

niños: ¡Piñata!

Porque para las posadas de diciembre se usan piñatas para pegarles, para las fiestas.

Lulú: ¡Eh! ¡Va haber dulces!

Y se les mete dulces.

Daniel: Odio los dulces.

Pero para la piñata necesitamos unos materiales (escribe debajo del título a la izquierda [MATERIALES]).

niños: (Están hablando sobre las piñatas).

Miren los materiales que necesitamos. Primero.... (Leandro le ofrece un dulce a la maestra) .

Mercedes: Hay mucho ruido Alegría.

Materiales (escribe [MATERIALES] en el rotafolio). Lo primerito que necesitamos, necesitamos fíjense...

Mauricio: Periódico.

Periódico. ¿Con qué puedo escribir periódico?

Mauricio: Con pe, la de pe.

Daniel: La de... la de pe.

Sí (escribe [P]). ¿Qué otra?

niños: la /p/

¿Pero ahí ya dice periódico? (señala la [P] que escribió).

niños: No.

¿Qué otra tiene periódico?

niños (Se escuchan varios opinando, pero nada claro).

Daniel: La /eeeeee/.

Muy bien, sí tiene la /e/ (escribe [E] quedando [PE]).

Mauricio: Sí, /i/.

Y la /i/ también (escribe [I] quedando [PE I]). Miren, pero aquí dice /pe/ /i/

niños: (repiten lo que dijo la maestra y se ríen) ¡pie/!

Todavía no dice periódico, ¿qué otras necesito?

Mauricio: /periodi//k/.

Daniel: la /pe/.

Tamara: Suena como pecas.

Sí está la de /pe/. Aquí dice /pe/ (señalando [PE]). A ver, /perio/ /o/ /o/

Mauricio: /o/, la /o/ de oso.

La /o/ de oso. Pero a ver, está pensando sólo Mauricio (escribe [O] quedando

[PE IO]). A ver Lucí, ¿qué otra necesito? Aquí dice /peio/. /periooodico/.

Daniel: La /uuuuu/.

niño: La /aaaa/.

Daniel: la /uuuuuuuuu/.

La /u/ no está. Fíjate /perio/ /di/ /ko/.

Lulú: /di//di//di//di//di/.

¿Cuál es esa? (Señala a Lulú). ¿Cuál es la /di/ /dddi/ /? ¿Qué quieres que te escriba?

Qué te escribo de pista Lulú que suene / di/.

Mauricio: La de días.

Como días. Días se escribe así (escribe en el pizarrón [DÍA]). /di/ /a/¿Cuál necesitas entonces?

Daniel: La /ddddd/.

Lulú: (Se para y señala la [D] de la palabra [DIA]).

La /d/.

Lulú: De Daniel.

(escribe [DI] quedando [PE IODI]) /di/

NIÑOS: /ko/

/ko/

Daniel: La /o/.

La /o/ (escribe [O] quedando [PE IODI O]). Pero antes lleva otra

/k/

niños: /k/ /k/

¿Cuál suena así?

Rafa: La de Quillo

La de Quillo, muy bien. (Escribe en el pizarrón [QUILLO]). Pero también como la de Quillo suena otra, miren, Quillo se escribe así. Muy bien, esta suena /k/ (señala la [QU]). Pero también suena /k/ ésta de casa (escribe [CASA] debajo de la de [QUILLO]) y la de Camilo que es la que necesitamos (escribe la [C] quedando PEIODICO). Y necesitamos una aquí, (señala el hueco que queda) que suena muy suavcita. Que es la de ratón. (escribe la [R] quedando [PERIODICO], luego lee con el dedo). Periódico. Necesitamos también un material que se llama engrudo. Mañana lo vamos a hacer. El engrudo necesita calentarse y necesita harina, mañana vamos a hacer el engrudo (escribe [ENGRUDO] debajo de [PERIODICO]). El engrudo sirve para pegar, niños. (los niños perdieron la atención).

Sirve para pegar porque vamos a pegar los pedazos del periodo en un globo. (Escribe [GLOBO] debajo de [ENGRUDO]). Cada quien va a tener un globo. Fíjense, que vamos a hacer 14 piñatas, cada quien uno.

(Los niños están distraídos y empiezan a contar cómo están sentados: niña niño niña niño, la maestra les llama la atención).

Vamos a hacer 14. Una para cada uno de ustedes y una más grande para todos nosotros para la posada del colegio. Pongan atención. Necesitamos periódico, engrudo, globo y papel de colores (escribe [PAPEL DE COLORES] debajo de [GLOBO]).

...

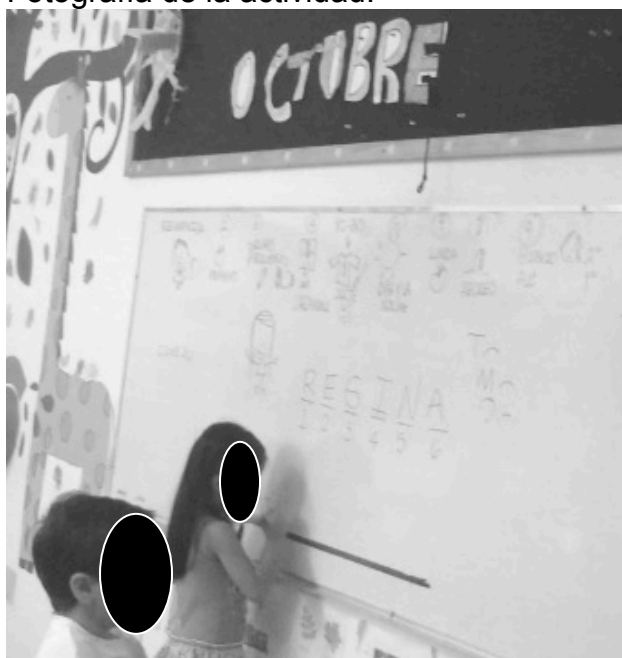
Hoy vamos a hacer el paso uno, el paso uno es recortar cuadritos pequeños de periódico. Eso es lo primero que necesitamos para hacer nuestra piñata. Entonces les voy a dar a cada uno de ustedes una hoja grande de periódico y con sus tijeras tiene que recortar cuadritos pequeños. Lulú, ¿que tenemos que hacer?

(Revisa que haya quedado clara la instrucción y empiezan todos a recortar cuadritos con el material que les reparten).

Apéndice Ñ

Objetivo: Actividad de escritura
Organización: Individual
Periodicidad: Rutina
Nombre de la actividad: Fecha
Participantes: Renata
Fecha: 14 de octubre de 2015
Hora: 8:44
Tiempo del video: 00:04:37

Fotografía de la actividad:



Transcripción:

Renata pone la fecha del día de hoy. ¿Hoy es...?

Renata: Miércoles.

Miércoles, miércoles Regis.

Renata: La de mariposa (va a la línea que está en el pizarrón y escribe [M]).

Muy bien. Dilo despacio para que encuentres tú la pista.

Renata: /mieeeee/

¡Esa! (señala con el dedo cuando pronuncia Renata /e/).

Renata: /ko/ /o//o//o//o/ /o/ /o/

Antes de la /o/. Sí lleva la /o/ pero esa va hasta acá (indicándole que deje espacio para las otras letras que van antes). Hasta acá ponlo.

Renata: (No quiso escribir la /o/ para encontrar primero las otras, así que empieza otra vez.) /mie/ /e/ /e/ /e/, la ¡e!

Muy bien.

Renata: (Escribe la [E] quedándole [ME]). Ya acabé Miss.

Aja mira, (lee donde dice ME) /mierrr/.

Renata: (Escribe [R] quedándole [MER]).

Rafa: /ko/ /les/

Luego /ko/, muy bien.

Renata: /mier/, /ko/, /les/. (Se queda pensando).

Ahora la parte que sigue es /ko/, /ko/.

Renata: /ko/ ¡La /o/!

Es la /o/ con otro. A ver, ¿qué quieres que te escriba de pista? /ko/, ¿qué suena como /ko/?

Renata: /koooo/, conejo.

A ver, te voy a escribir conejo. (Escribe en el pizarrón [CONEJO] y mientras lo escribe lo va diciendo en voz alta) /cooooooneejooo/. Antes de la /o/, (señala [O] de [CONEJO]) ¿Cuál necesitas?

Renata: (Señala la [C]).

Aja, para que suene /ko/.

Renata: (Escribe la [C] invertida y la [O] quedándole [MERC]).

Aja muy bien. Mira, aquí dice (lee señalando con el dedo MER) /mer/. Te faltó una aquí para que suene /i/ (señala el espacio entre M y E, luego escribe la [I] quedando [MIERCO]) y finalmente lee con su dedo) /mier/ ko/ /les/.

Renata: /les/

¿Cuál es?

Renata: La de león.

Muy bien Regis.

Renata: (Escribe la [L] quedando [MIERCOL]).

Ahora dice // (Lee todo) /mierkol/. Nos falta /es/ /es/.

Renata: (Escribe [S] quedando [MIERCOLS]).

Nada más nos falta una porque aquí dice /mierkols/. Mira (lee con el dedo) /mierkol. (Se detiene para resaltar que ahí falta la /e/) /eeees/.

Renata: ¡Va la de león!

Mira, te voy a escribir león // (escribe [L]) /e/ (escribe [E]) /o/ (escribe [O]) /n/ (escribe [n]). La // con la /e/ suena /le/ y necesitamos /mierko/ /le/ (señala la LE de león). ¿Cuál nos falta a lado de la ele para que suene /le/?

Renata: (Señala la /e/).

Se llama /e/.

Renata: (Mientras que la maestra dice que se llama /e/ Renata dice que se llama /i/) /i/.

Bueno, en inglés se llama /i/ verdad, tienes razón. /mierkoles/ Y vamos a ver qué número es (refiriéndose a qué día del mes es).

[...](La maestra con todo el grupo cuentan en el calendario del salón los días del mes y escribe 14 quedando ahora MIERCOLES 14).

Ya pasó septiembre. ¿Cómo se llama éste mes?

niños: (Nadie responde).

¿Qué dice aquí? (Señala el letrero que está arriba del pizarrón que dice [OCTUBRE]) .

niños: Septiembre.

No, septiembre ya se terminó.

niño: Octubre.

Octubre. Casi es la fiesta de Halloween, a ver.

Renata: (Observa donde está escrito OCTUBRE y va copiando letra por letra hasta que le queda [MIERCOLES 14 OCTUBRE]).

Apéndice O

Objetivo: actividad de escritura

Organización: individual

Periodicidad: proyecto

Nombre de la actividad: *Letras justas*

Temática: Calendario

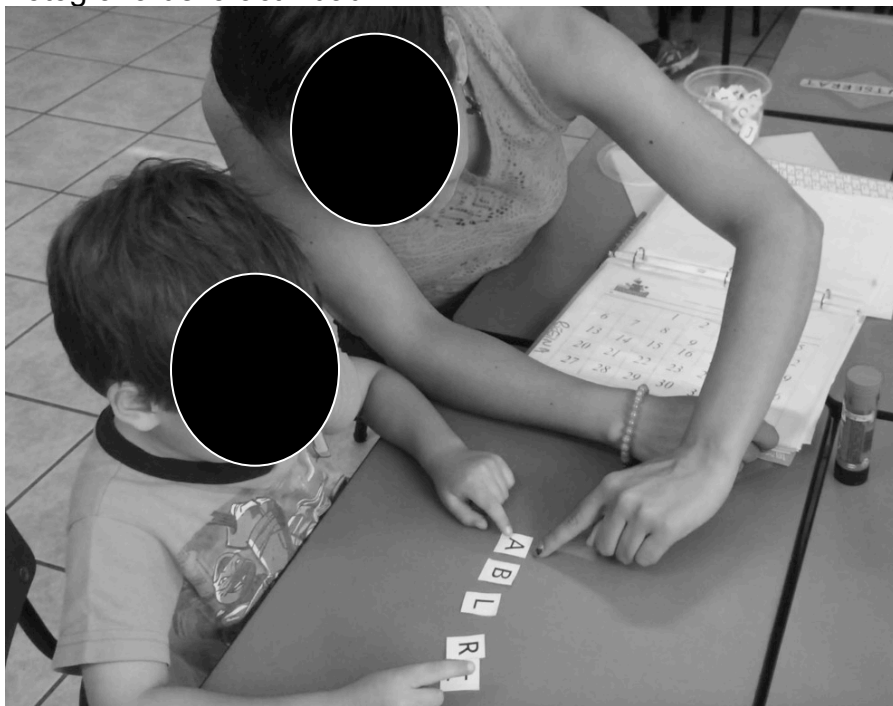
Participantes: Mauricio, Tamara, Mónica y Renata.

Fecha: 5 de noviembre de 2015.

Hora: 09:14

Tiempo del video: 00:11:45 min.

Fotografía de la actividad:



Contexto:

Los niños están ordenando las letras que les da la maestra para formar los nombres de los meses del año. Éstos los van a utilizar para hacer su calendario.

Transcripción:

A Mónica le voy a dar éstas letras (le da las *letras justas* para formar marzo). Mónica, tiene que decir /maaarsol/. Acomódalos aquí y yo te digo como dice, ¿sale? Tú acomódalas.

Mauricio: /ma/ /ma/. ¡La de mamá!

Pero no le digan. A ver... a Mauricio con éstas letras (le da las *letras justas* para abril) le toca formar abril, tiene que decir /aaabrilll/. A Tamara le va a tocar abril también. Y a Renata le toca mayo (le da las *letras justas*), con éstas letras tiene que decir mayo.

Renata: /mmmmmm/ (Toma la M y la pega con pritt sobre la mesa).
/maaaaaaaaaaaa/ (Toma la A y la coloca al lado derecho de la M, le queda [MA])
/maaaaaaaaa/ /yyyyyyyy/ (toma la Y, y la coloca al lado de la A teniendo ahora [MAY])
/mayoooo/ (toma la O quedándole ahora [MAYO], luego lee todo con su dedito) mayo.

(Va con Mónica). A ver, acomódalas para que diga /maaaarso/.

(Voltea con Mauricio).

Mauricio: No puedo (indicándole que no puede abrir el pritt).

A ver, primero acomódalas para que digan abril.

Mauricio: La de abeja (toma la A y la coloca al inicio).

Bueno, pero que diga abril.

Renata: Ale, ya dice mayo.

¿Segura? A ver, te la leo /ma/ (señala MA), /yo/ (señala YO, sonrío y chocan manos).
¿Cómo supiste?

Renata: Porque leí como.

Bueno, ahora vamos a hacer dos caminos Renata (toma una hoja de color y le muestra cómo debe de cortar el papel para que queden los caminos donde irán pegadas las letras).

Mauricio: /a/ /a/.

Bueno, si tú crees que va primero la /a/, la colocamos acá (la sube para indicar que ahí va el inicio).

(Va con Mónica). Dice (lee señalando con el dedo MSRO) /msora/, (lo vuelve a leer) /msora/, tiene que decir...

Mónica:/sora/.

Como zorra. Pero tiene que decir /maaaarso/. Ésta está bien (señala la M). ¿Con quién tiene que ir para que suene /ma/ /a/ /a/? ¿Con quien tiene...?

Mónica: /a/

¿Cuál es la /a/ de estos? (señala las letras que tiene para formar marzo).

Mónica: (Toma la A y la coloca del lado izquierdo de la M teniendo AM).

Va aquí (mueve la A al lado derecho de la M quedando MA). Aquí al lado. Juntas ya dicen /ma/. Ahora tiene que decir /marrrr/. ¿Cuál nos sirve?

Mónica: (Toma la Z).

A ver, si pones ésta dice /massss/.

Mónica: /massss/.

Y necesitamos que suene /marrrr/. ¿Cuál nos sirve Mónica?

Mónica: (Empieza a observar hacia la mesa de atrás).

¡Mónica! Voltea a ver. Con ésta suena /massss/ (señala la Z) y yo quiero que diga /marrrr/.

Mónica: (No voltea a ver las letras ni a la maestra).

A ver, escoge otra.

(Tamara está intentando escribir abril y acomodó [LRAIB]).

Tamara: ¡Mira lo que hice, mira lo que hice!

A ver, dice (lee señalando con el dedo LRAIB) /lraib/

Tamara: (Se encoje de brazos).

Te toca abril /aaaaabril/. ¿Con cuál empezará? Dilo despacito.

Tamara: /a/ /a/ /a/

(Señala la boca de Tamara indicando que va esa). Aja, ¿cuál es?

Tamara: (Toma la A y la coloca al principio de las otras letras que tiene).

Esa es la primera (la toma y la pone arriba de las demás letras). /a/ /brilllll/.

Tamara: (Toma la L y la coloca al lado de la A teniendo [AL] y voltea a ver a la maestra).

A ver, acomódalas.

Tamara: (Coloca rápidamente las siguientes letras, únicamente subiendo las que están abajo hacia arriba, en el mismo orden que las tenía antes, quedándole [ALRAIB]).

(Regresa con Mónica, vuelve a acomodar las letras que ya habían trabajado porque Mónica las desacomodó, teniendo hasta ahorita MA para MARZO. Lee señalando con el dedo MA) /marrrrr/.

Mónica: (Está distraída).

Mónica, nos falta la /rrr/.

Tamara: ¡Ya!

(Voltea con Tamara).

A ver, dice (lee señalando con el dedo ALRIB) /alrib/, /alrib/. A ver, vamos a buscar.

Mauricio: (Está intentado acomodar abril y le quedó: BIRLA). ¿Me lo lees? (Se dirige a la maestra).

Dice... (lee señalando con el dedo BIRLA) /birla/

Mauricio: ¿Birla?

Birla.

Tamara: (Solita quita las letras que están después de A y luego coloca la B quedándole ahora [AB] para abril). Primero va la de bebe Ale.

¡Ah! Y así ya suena /ab/.

Mauricio: (Había escrito BIRLA)

Mauricio: ¡Como birlo!

A ver, tienes que formar /aaaaabril/.

Mauricio: /aaa/ (Coloca la A al inicio).

Aja.

Mauricio: /b/ (Toma la B quedándole AB).

Tamara: (Lleva hasta ahorita AB para abril).

Tamara: (Continúa sola y ahora toma la L quedándole ABL, finalmente acomoda rápidamente las últimas dos letras que tiene quedándole ABLIR).

Mauricio: (Tenía acomodado AB) /abrilllll/ (toma la L y la coloca quedándole ABL, toma las dos letras que le quedan (RI) y finalmente coloca rápidamente la R al final y la I al inicio pero más abajo que las demás letras quedándole [ABLR])

(Va leyendo muy despacio las letras que tiene Mauricio junto con su dedo).
/aaabbbbllrrr/ ¿Ésta dónde va? (señala la l que quedó sin lugar).

Mauricio: (La toma y la coloca al final de las letras quedándole [ABLRl]). Aquí.

¿Ahí? Dice (lee señalando con el dedo ABLRl) /ablr/. Éstas dos (toma la A y la B) están bien. Pero fíjate (mueve hasta arriba las que está bien quedando [AB] luego lee señalando con el dedo AB) /abbb/ /briii/ (señala con su dedo el espacio donde va bri) /lll/(señala el espacio de l).

Mauricio /abriiii/

(Levanta el índice señalando que va esa) Entonces...

Mauricio: (Toma la L y la R).

/abr/ /rrr/

Mauricio: /rrrrr/ /rrrrr/ /rrrrr/ (toma la R quedándole [ABR]) la /rrr/.

(Lee señalando con el dedo ABR) /abriiiii/ (Señala donde va la l) /lll/ (señala el espacio de la L).

Mauricio: (Coloca la l y luego la L quedándole [ABRlL]) /rrrrr/ /rrrrrr/.

A ver, revisa con tu dedito. A ver si ya dice.

Mauricio: /a/ (Señala la A), /b/ (señala B), /rrrr/ (señala R), /l/ (señala l), /ll/ (señala L).

Y ahora te lo leo rápido /abriiil/. ¿Ya quedó?

Mauricio: Sí.

Bien Mauricio (chocan las manos).

Muy bien, toma Mauricio (le da la hoja para que haga el caminito donde pegaría las letras de ABRIL).

Tamara: ¿Ahora? (pidiéndole a la maestra que lea lo que lleva de abril, tiene [ABlRl]).

Voy. A ver (lee junto con su dedo ABlRl) /ablr/, ya casi. A ver, éstas dos (señala AB) sí van juntas. (Lee con su dedo AB) /abriiiii/ /llll/. ¿Con cuál termina? Mira, /abrilllll/

Tamara: La de león.

Ésta (señala L), es la última (toma la L y la coloca al final quedando [AB l]). Ahora hay que acomodar éstas dos (señala la R y la l). ¿Cómo irán?

Tamara: (Toma la l y la coloca quedando [ABlRl]).

A ver, te lo leo, dice /abirl/.

Tamara: (Voltea la l con la R quedándole [ABRlL]).

Ahora dice abril, ¿ya quedó?

Tamara: (Asienta con la cabeza).

m y Tamara: (Chocan las manos).

(Le da una hoja de color verde a Tamara para que rasgue la hoja y haga el caminito donde irán pegadas las letras de abril). Listo preciosa, ya quedó. Velas pegando.

Va éste mes Renata, noviembre (le da las *letras justas* para noviembre).

Tamara: ¿Y la hoja?

Aquí está, ¿no la viste? ¡Porque es verde del mismo color de la mesa! Vela pegando.

(Voltea con Mónica que tiene que escribir MARZO). A ver preciosa, vamos contigo. Aquí ya dice /ma/.

Tanía: ¡Ay! se me movió (al tomar la hoja desacomodó todas las letras de abril).
¿Te las reacomodo? (le acomoda las letras para que diga nuevamente ABRIL).

Listo Mónica. A ver, faltas tú /marrrr/.

Leandro: (Llega Leandro a la mesa y le muestra el collar que hizo).
¡Ay! ¡Qué bonito!

(Voltea con Renata a quien le dio las letras para noviembre pero no ha empezado).
Noviembre, acomódalas por favor Renata. Despacito, dilo despacito.
m. y Renata: /nooviemmmmbreeeee/.

Mónica: (Está intentando escribir MARZO y lleva MA).

Mónica, aquí dice /ma/ tiene que decir /mar/.

Mónica: (Toma nuevamente la Z y la coloca).

Así, se pones la zeta dice /mas/. Ésta no es (toma la Z y la esconde debajo de su mano). Pon otra, /marrrr/.

Mónica: (Toma la O y se la da a la maestra).

Con ésta dice /mao/.

Mónica: /mao/.

No verdad, ¿cuál nos sirve entonces?

Mónica: (Toma la última opción que queda, que es la [R]).

Ésta dice /mar/. Muy bien. (Lee señalando con el dedo MAR) /mar/ /ssss/ /so/. ¿Cuál suena así Mónica?

Mónica: (Está volteando a otra mesa que está haciendo manualidades).

(La maestra trata de recuperar su atención tocándole el brazo y hablándole) Mónica,
¿Cuál suena /ssss/?

Mónica: (Toma la O y la coloca al lado de la R quedando MARO).

/maaaaroooo/.

Mónica (Solita retira la O) y observa las otras opciones).

Con la de zorro (toma la Z y la coloca quedando MARZ).

Leandro: (Llega nuevamente Leandro mostrando su creación de manualidades).

Mira Mónica, (voltea rápidamente a ver a Leandro). ¡Que bonita, (luego continua con Mónica).

Mónica: (Está distraída viendo el material de Leandro). Mónica, tiene que sonar /marssss/.

Ésta es la de zorro mira, (toma la Z) Mónica, (lee señalando con el dedo MARZ) /mars/ /oooo/.

Mónica: (Coloca la O).

/marzo00000/. ¿Con cuál termina marzo?

Mónica: /o/

Con la de oso.

Renata: (Intenta acomodar las letras de noviembre. Toma la N y la pega en una hoja que tiene en la mesa).

Vamos, ¿cómo tiene que decir preciosa? ¿Cómo tiene que decir Renata?

Renata: /noobiemmmmbreeee/.

Muy bien. Entonces antes de pegarlo (quita la N que ya había pegado Renata en la hoja de color), vamos a acomodar. Tú dices que empieza con ésta ¿verdad? (señalando la N).

Renata: (Asienta con la cabeza).

Muy bien, tiene que decir /nooooo/.

Renata: /noooooooooo/

¿Cuál te sirve?

Renata: La /oooo/.

Muy bien, acomódala.

Renata: (Coloca la O quedando NO).

/nooooo/ ¿Qué sigue? /nobiieemmmm/ (voltea con otro alumno).

Renata: (No lo intenta sola).

Mauricio: Miren (le muestra que ya pegó abril en la hoja de color, pero las pegó en forma diagonal). Mira.

Muy bien, pero vamos a pegarla derechita (le muestra a Mauricio cómo).

A ver Renata, /nooooo/ (señala NO) /biemmm/.

Renata: /bbbbbb/.

/biem/ ¿Cuál seguirá?

Renata: No sé.

A ver, /no/ (señala NO) /biem/ /breeee/.

Mauricio: /e/ /e/ /e/, /e/ de elefante.

Ya te dijo con cuál termina Mauricio. A ver, tú dime. Noviembre, ¿cuál es la última?

Renata: (Toma la E).

(Toma la E de la mano de Renata). Ésta es la última, va hasta acá (coloca la E quedando [NO E]). ¿Qué otra?/no/.

Renata: /no/ /bbbbbb/.

¡Esa! (señala con su dedo índice) ¿Cuál es?

Renata: (Toma la [V]) y se la da a la maestra).

Aja, muy bien (la coloca quedando [NOV E]). Ya dice /nob/

Juntas: /nobiiee/

Renata: (Toma la [E]) ¡La de iguana!

Aja, ¿ésta es la de iguana?

Renata: (Asienta con la cabeza).

No, fíjate (voltea a ver los referentes del salón donde está la imagen de una iguana acompañada de la I). Fíjate en la de iguana ¿Con cuál empieza?

Renata: (No se fija en el referente del salón y solita le da la [I]).

¡Ah! Muy bien (coloca la I quedando [NOVI E]).
Juntas: /nobieeee/.
¡Esa! ¿Cuál es?
Renata: (Toma la E y la coloca quedando [NOVIE E]).
¡Ay!, ya ves como sí sabes. (Lee junto con el dedo NOVIE) /nobiemmmmm/.
Renata: (Observa pero no se decide).
(Lee señalando con el dedo NOVIE) /nobiemmmmm/.
Renata: La de mamá (toma la M y la coloca quedando [NOVIEM E]).
Y ya solo nos quedan dos. A ver, acomódalas.
Renata: (Las acomoda quedando [NOVIEMRBE]).
Te las leo (lee señalando con el dedo NOVIEMRBE) /nobiemrbe/ (luego vuelve a leer pero diciéndole como debería de sonar y dice más despacio las letras en donde se equivocó) /nobiembbbbbre/. ¿Cuál va primero?
Renata: (No opina).
¿Cuál suena /b/, ¿ésta? (señala R), ¿ó ésta? (señala [B]).
Renata: (Selecciona la [B]).
¿Cuál va primero?
Renata (Reacomoda dejando [NOVIEMBRE]).
(Lee junto con su dedo NOVIEMBRE) noviembre. ¡Ya viste! ¡ Cuántas letras! Con mucho cuidado acomódalas (Indicándole que las pegue en la hoja). Muy bien, cambio (indicando que va cambiar de equipo en los grupos pequeños).

Apéndice P

Objetivo: actividad de escritura

Organización: grupal

Periodicidad: periférica

Nombre de la actividad: *Letras justas*

Temática: Variedad de sustantivos

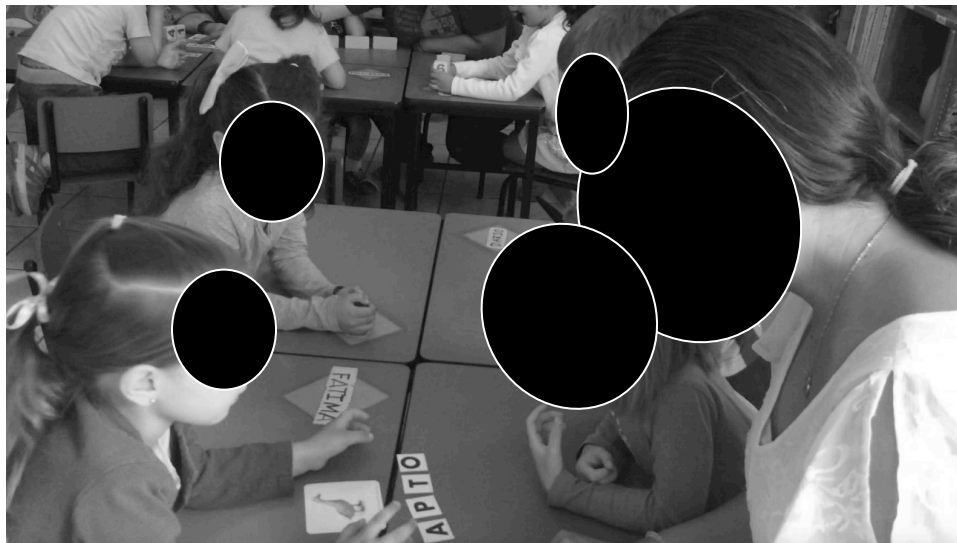
Participantes: Ariadna, Daniel, Julieta, Fabiola

Fecha: 13 de Abril de 2016

Hora: 9:00

Duración del video: 13:34

Fotografía de la actividad:



Contexto:

Transcripción:

Fíjense que van a hacer. Les voy a poner algunas letras (coloca letras sueltas en el centro de la mesa). Y por turnos vamos a acomodar el nombre de estos objetos (son dibujos de animales y cosas). Fíjense, les voy a poner las letras que forman ese nombre. Escuchen. Vamos a ir por turnos. Lázaro me va a pasar qué letras ocupa para éste (la tarjeta es una VACA).

Daniel: La /a/.

La /a/. Sí, muy bien.

Lázaro: (busca la letra A en el bonche de letras).

Pista, está por acá la A.

Lázaro: (Toma la A).

Pásamela

¿Cuál otra necesitamos? La va armar Julieta, pero ¿qué otras necesitamos de letra?

Daniel: La /a/.

Ya está la /a/ ¿qué otra necesitamos?

Fabiola: /ba/ la /a/ .

Lázaro: La /k/.

La de Camilo.

Lázaro: (Toma la C).

¡Ah! olvídenlo, me falta una A, perdón (en el bonche de letras que tiene, solo hay una tarjeta por letra, así que no hay dos A para escribir VACA). Vamos a hacer PATO (coloca la imagen de un pato al centro de la mesa). A ver, ¿cuales necesitamos? Pásamela.

Daniel: /pa/ /pa/ /pa/ /pa/

Lázaro: /pa/ (le pasa la P).

Aja, yo digo la /t/ (toma la T). Otra.

Dilo (dirigiéndose a Lázaro).

Lázaro: /paaaaa/ /to/ /t/ /t/.

Ya, ya la agarré (le enseña la T). Otra.

Lázaro: (No dice nada).

(Toma la A y la O) ya está, Julieta. Estas letras forman la palabra pato (le da T O A P). Te toca acomodarlas para que diga pato. Yo te voy diciendo qué dice cuando ya esté acomodada.

Julieta: (Coloca la P hasta arriba de las demás letras).

Fabiola: (Señala la A).

Le toca a Julieta, déjenla pensar. Tu acomódalas como tu puedas.

Julieta: (Coloca la A quedando PA).

Daniel: /a/ (señala la A que puso Julieta).

Deja que ella haga su trabajo.

Julieta: (Toma la O quedando PAO y luego coloca la T quedando PAOT y voltea a ver a la maestra).

¿Lista? Muy bien. A ver, lee con tu dedito a ver qué dice.

Julieta: /pa/ (señala PA. Luego señala lentamente la O y luego la T pero no dice nada).

¿Sí es pato? ¿Quieres hacer un cambio?

Daniel: (Cambia la O por la T quedando PATO).

Haz un cambio. Daniel, ¿tu dices que así Daniel? Julieta ¿estás de acuerdo? (con el cambio que hizo Daniel). A ver, tú lee con tu dedito a ver si ya dice Pato.

Julieta: /pa/ (señala la P), /a/ (señala la A), /t/ (señala la T), /o/ (señala la O).

¿Ya dirá pato? ¿Tú piensas que sí?

Julieta: (No responde).

A ver, le toca a Daniel.

Fabiola: (Toma la letras que dice PATO y voltea la A por la P quedando APTO).

Daniel: A mí, a mí me toca (toma las letras).

No, espera, espera. A ver, ésta, Fabiola, te la cambió. ¿Tu piensas que va así Fabi?

Fabiola: (Asienta con la cabeza).

Así dice (lee con el dedo) /apto/ /apto/. Vamos a ver.

Daniel: (Voltea la A por la P quedando otra vez PATO) Así.

Daniel piensa que va así, vamos a ver que dice. (Lee con el dedo) /pa/ (señala PA) /to/ (señala TO). ¡Bien! lo lograron, muy bien.

Daniel: (Levanta las manos emocionado).

Ahora Julieta va a pasarme algunas letras. Junta las mesas para que no se caigan (las letras). Y le toca a Daniel el primer intento. Julieta pásame las letras que necesitamos para ese animal (es la imagen de un gato).

Daniel: /ga/ /ga/

Julieta: (Julieta toma la G).

Pásamela, ¿qué otra?

Daniel: /o/ /o/ (Pone la manita pidiendo las letras).

La /o/ necesitamos .

Julieta: (Busca la O)

Espera Daniel.

La /o/

Julieta: (Le da la /o/).

/ga/ /a/ /a/ ¿Cuál suena?

Julieta: La /a/ (toma la A y se la da a la maestra).

/ga/ /t/

Julieta: (Toma la T).

¿Estás listo Daniel? Va a ser muy fácil para ti (le da las letras ATGO). Veamos

Daniel: /ga/ ¿cuál es la /ga/? (toma la G) /ga/.

Déjenlo pensar, eh.

Daniel: /t/ /t/ /t/ (toma la T quedando GT, luego está a punto de colocar la O después de la T pero ve que le queda sola la A y coloca la A y finalmente la O quedando GTA O) /to/.

Eso, ¿está listo? Vamos a leer qué hizo Daniel (lee con el dedo) /gtao/, /gtao/. ¿Se llama /gtao/?

Daniel: (rápidamente cambia la A por la O quedándole GTOA y voltea a ver a la maestra).

¿Listo? Revisa con tu dedito.

Daniel: (Señala G) /g/ (señala la T pero luego ya no dice nada, luego señala la A) /ga/ (señala TO) /to/.

A ver, tu cámbialo como quieras.

Daniel: (Coloca GT) luego coloca la A y finalmente la O quedando GTA O, no se convence y cambia dejando GTOA, se toca la cabeza como de que no está seguro de donde colocar la A).

¿Estas listo Daniel? dice /gtoa/.

Daniel: (Acomoda las letras nuevamente y coloca GATO, tocándose la cabeza con ambas manos).

Dice... (lee con el dedo) gato. Muy bien Daniel (chocan las manos y vuelve a leer con el dedo) gato.

Ahora Daniel, dame las letras para Ariadna para este animal (es la imagen de un ratón). Ratón, a ver qué letras van. ¿Con cuál empieza?

Daniel: ¿/ra/?

Aja.

Daniel: Aquí (se cae al piso la R). ¡Ay! Se cayó (la recoge del piso). Ésta (le da la R).

Y ahora con cuál termina /ratonnn/

Daniel: Con la /n/ de nene (busca la N). Nene, nene, nene (le da la M).

No, esa es la de mamá.

Daniel: (Busca nuevamente y le da la N).

(Busca el resto de las letras para ratón y se las da a Ariadna). ¿Lista? Son estas letras revueltas (revuelve las letras) para que diga ratón. Venga Ariadna.

Ariadna: (Toma la R).

Julieta: ¿La /a/?

m. Vamos a ver.

Ariadna: (Toma la T quedando RT, luego la O y finalmente la N quedando RTON. Como ve que le falta la A la coloca hasta el final quedando RTONA y voltea a ver a la maestra).

¿Listo? Revisa con tu dedito, despacito. ¿Qué dice?

Ariadna: (Lee con su dedito pero en silencio) No.

¿Termina con la /a/?

Ariadna: No .

No, te doy una pista. Éstas tres sí van juntas (señala TON y queda solita la A). ¿Dónde irá? ¿Dónde suena la /a/? Dilo.

Ariadna: /raaaton/ (voltea a ver la maestra y aún no sabe donde).

Y la /a/, ¿donde va?

Ariadna: (Mueva la A y le queda RTOAN).

¿Lista? ¿Ahí esta? A ver, revisa con tu dedo

Ariadna: /ra/ (señala la R) /to/ (señala TO), (luego señala la A y ya no dice nada. Voltea a ver la maestra y niega con la cabeza)

¿No? ¿Por qué?

Ariadna: (toma la A y la cambia por la T quedando RAOTN)

¿Ahora sí? A ver, revisa.

Ariadna: (señala con su dedito RA, luego cuando llega a la O se detiene y niega con la cabeza).

¿Todavía no?

Ariadna: (Mueva las letras quedándole RATON).

A ver, revisa a ver si ya te quedó.

Ariadna: (Lee con el dedito en silencio señalando todas las letras lentamente, asienta con la cabeza).

¿Ya? A ver, dilo fuerte.

Ariadna: Ratón (no lee con el dedito).

Aja (lee señalando con el dedo lentamente) ratón. ¡Ay! Muy bien (choca las manos con Ariadna). Sale chicos.

Chico de las tarjetas (Lázaro había tomado las imágenes). ¿Éstas listo? Turno de Lázaro. Listo, pásame la de mamá, Fabiola.

Julieta: (Le da la M a la maestra).

Famita ¡Ay! (Se queja).

¡Ah no! Le toca a Fabiola, perdón. Es que está fuera de su lugar, vas Fabiola.

Famita: (No hace caso).

Entonces tú, Lázaro. Pásame la de mamá. Fabiola váyase a sentar a su lugar para que haga el ejercicio.

Tu la de elefante. (Le dice a Daniel).

Tu la de serpiente. (Le dice a Julieta).

Lázaro: (Toma la M y se la da a la maestra).

(Va con Ariadna). Tu la de araña.

Daniel: Elefante (toma la E y se la da).

Tu serpiente Julieta, y tu araña (le dice a Ariadna). Venga, venga, venga.

Daniel: (Toma la S y se la da).

Ariadna: (Toma la A y se la da).

Sale. Estas son las cuatro letras que necesitas para que diga mesa, dígalo despacito para que vea (le da las letras ESMA a Fabiola).

niños: (Miran atentos a Fabiola).

No le den pistas eh. Déjenla pensar. Los demás observamos.

Fabiola: (Coloca la E).

Dilo más despacito.

Fabiola: /mmmmm/.

(Señala con el índice ese sonido). ¡Esa!, ¿cuál es?

Fabiola: (Señala la A y voltea a ver a la maestra, luego señala la E y voltea a ver a la maestra).

/mmmmmessssa/.

Fabiola: (Después de la E coloca la S y luego la A quedándole ESA y lee con el dedito lo que lleva) /me/ (señala la E) /sa/ (señala SA).

Aquí dice (lee con el dedo) /esa/.

Ariadna: Colca la M quedando EMSA.

Ahora dice (lee con el dedo) /emsa/.

Fabiola: (Cambia la E con la M y le queda MESA).

Ahora dice (lee con el dedo) mesa. ¿Con cuál empieza mesa?

Fabiola: (señala la M).

¿Y con cuál termina?

Fabiola: (Señala la A).

Despacito con tu dedo léelo.

Fabiola: (Lee despacito con su dedo y logra que coincida cada letra con su sonido correspondiente) mesa.

Muy bien (choca las manos con Fabiola).

Siguiente. Y ahora para Lázaro. (Coloca la imagen de un lápiz). Ahora para lápiz. Fíjense eh. Daniel me pasa las de Lázaro, Ariadna me pasa la de piña y pato, a Fabiola le toca la /a/, la zeta de Lázaro...

Fabiola: (Le da la A).

Ariadna: (Le pasa la P) piña.

La piña (voltea con Julieta). La de iguana.

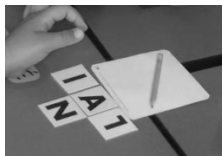
Daniel: (Tiene todas las letras apiladas, le pasa la I a Julieta y Julieta se la da la maestra).

Nos falta la de Lázaro, Daniel. Sepáralas para que las podamos ver. Aquí está (toma la Z) listo. (Revuelve las letras para lápiz) aquí esta su sopa de letras para que forme lápiz. Listo Lázaro. Vente Daniel, para que veas qué hace Lázaro.

Lázaro: (Observa y no hace nada).

Sale, dígalo despacito.

Lázaro: (Toma la I, luego la A, luego coloca la L invertida quedando IAL, luego debajo de la A coloca la N y debajo de la N coloca la P quedando:



Luego lee con su dedito) /la/ (señalando I) /pis/ (señalando A, luego niega con la cabeza).

(Lee como lo hizo Lázaro) ¿/la/ (señala I) /pis/ (señala A)?

Lázaro: // (toma la I).

Ésta es la /i/.

Lázaro: (Toma la L y la coloca al inicio).

¡Ah! Aja. Dilo despacito. La primera parte, ¿qué tiene que decir? /la/, la. // ¿con quién tiene que ir para que suena /la/.

Lázaro: La /a/ (coloca la A quedando LA).

Luego la segunda parte, /la/ /pis/ /pis/.

Lázaro: (toma la I quedando LAI) /pis/.

Aquí dice (lee con el dedo) /lai/.

Lázaro (Voltea a ver a la maestra con cara de sorpresa) ¿/lai/?

/lai/. Ocupas todas las letras para que diga lápiz.

Lázaro: (Intenta agregar las que le faltan y le queda así:



¿Ya esta? dice (lee con el dedo) /lai/ /p/ /s/. Pero éstas (señalando la P y la Z) van acá (le señala que al lado, no abajo. Se las acomoda y queda [LAIPZ] y vuelve a leer con su dedo) /laips/. Ya casi lo logras /la/ (señala LA) ya esta bien. /pis/ te falta.

Lázaro: (deja solo LA) /la/ (luego coloca P y al final Z, al ver que la queda la I la coloca al final quedando LAPZI).

(Lee con el dedo) /lapsi/ (vuelve a leer) /lapsi/. Éstas (señalando LAP), hasta aquí ya están. Dicen /lap/.

Lázaro: (Quita la P).

No, ésta sí la necesitamos para que diga /lap/. Pero fíjate (lee con el dedo) /lap/ (señala LAP) /issss/ (señala los espacios donde va iz).

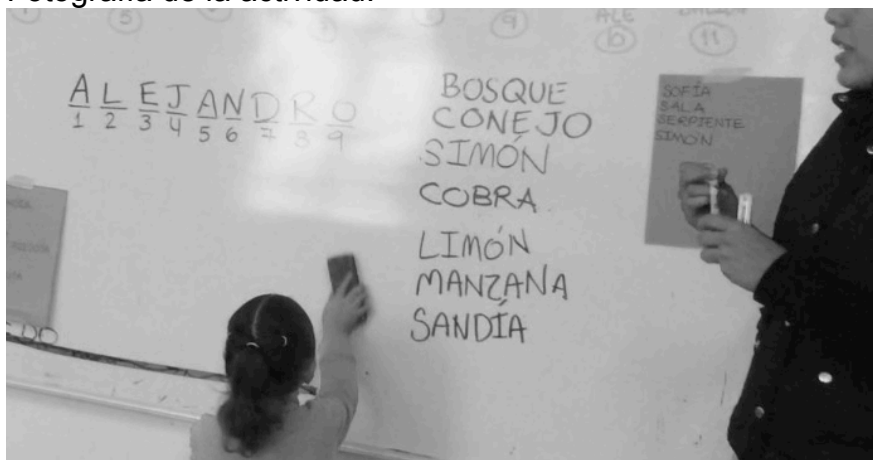
Lázaro: (Coloca hasta el final la Z dejando [LAP Z], luego coloca la I quedando LAPIZ).

A ver, vamos a revisar (lee despacio con el dedo) lápiz. (Las choca con Lázaro). Muy bien Lázaro, listo. Vamos a hacer cambio.

Apéndice Q

Objetivo: actividad de escritura
Organización: grupal
Periodicidad: periférica
Nombre de la actividad: *Lista de palabras*
Temática: Palabras que inician con S y A
Fecha: 20 de Enero de 2016
Hora: 9:10
Duración del video: 17:55

Fotografía de la actividad:



Contexto:

Transcripción:

Fíjense, vamos a hacer una actividad que se llama *listas de palabras*. ¿Aquí qué decía Lucero? (señala el nombre de ALEJANDRO que está en el pizarrón y que se utilizó para saber quién era el *niño del día*).

niñ@s: Alejandro.

Alejandro. Es el nombre del hermano de Mauricio (quién es el *niño del día*). Entonces con esta letra. Con la letra inicial de Alejandro. ¿Con cuál empieza Alejandro?

niñ@s: /a/

Con la /a/ vamos a hacer una *lista de palabras*. ¿Se acuerdan que hicimos la lista de palabras de la /l/? Miren acá (señala la hoja donde está escrito en grande una [L] Lucero y Leandro, acompañado de varios nombres que empiezan con la L) de Lucero y de Leandro. Lucero y Leandro, y dice (lee señalando con el dedo y en voz alta) león, laser, Lázaro y locura. Ahora vamos a hacer una que empiece con la letra /a/. Me voy a ir en orden.

Lucero: ¡Abeja! (se para de la emoción) ¡Abeja, abeja!

Dice Lucero que la de abeja.

Melissa: Ale empieza con la /a/.

¡Yo también empiezo con la /a! Miren, dice Lucero abeja. Abeja se escribe así (escribe en el pizarrón [ABEJA]). ¿Qué opinas Rafa, empieza con la /a/?

Rafa: Sí.

Sí, es la primera de la lista abeja, digo de Alejandro (escribe [ABEJA] en una hoja de color que será la lista de palabras con A).

Lucero: Avispa.

Voy, dice Melissa que yo también. Mi nombre va así miren (lee en voz alta lo que va escribiendo) Alegría (queda [ALEGRÍA] en el pizarrón). Aquí esta miren, ¿yo empiezo con la /a/?

niñ@s: ¡Sí!

También voy (escribe [ALEGRÍA] en la lista de palabras con A) Alegría.

Lucero y Rafa: Avispa.

Dicen que avispa. Les voy a escribir avispa (escribe AVISPA en el pizarrón). ¿Va con la /a/?

niñ@s: ¡Sí!

Ya llevan tres palabrotas (escribe [AVISPA] en la lista de palabras con A). Avispa, voy con quien este bien sentado. A ver Leandro, una palabra que empiece con /a/, ¿qué se te ocurre?

Leandro: Melissa.

¿Cuál?

Leandro: Melissa.

Melissa. Vamos a ver (escribe [MELISA]) Melissa. ¡Ay! lleva dos de serpiente (escribe otra S quedando MELISSA). ¿Melissa empieza con A Leandro? (señala la primera letra que es M).

Leandro: /m/ /m/ (negando con su cabeza).

No. A ver, trata de pensar en otra. Tamara, qué se te ocurre que empiece con /a/. Ariadna, ¿qué se te ocurre?

Ariadna: Mi nombre.

Dice Ariadna que su nombre (escribe [ARIADNA] en la lista de palabras y lo va leyendo mientras lo escribe) Ariadna.

Tamara: Elefante. Ale, ¿elefante empieza con la /a/?

¿Elefante empieza con la /a/? pregunta Tamara. A ver (escribe ELEFANTE y va leyendo mientras escribe). Elefante, tu dime Tamara, ¿empieza con la /a/?

Tamara: (Asienta con la cabeza).

Ésta(señala la E de elefante). ¿Es igual a ésta? (señala la A de AVISPA).

Tamara: (Niega con la cabeza).

Lucero: No.

No, empieza con la /e/. Lucero.

Tamara: (Se para y va al pizarrón en donde está escrito ELEFANTE). Yo pensé que va con /a/ porque aquí tiene una /a/ (señala la A de ELEFANTE).

Tiene una /a/ (señala la A de ELEFANTE). Pero tiene que estar al inicio (señala el inicio de la palabra ELEFANTE). Pero sí tienes razón, tiene la /a/ de Ariadna.

Daniel: Renata

Renata, fíjense. Renata (escribe [RENATA] en el pizarrón y va leyendo lo que va escribiendo) Renata. Renata tiene la /a/ pero hasta el final (señala la A de RENATA). Empieza con la de...

niñ@s: Rafa

A ver, piensen otra que suene /aaaaa/ al principio.

Daniel: Rafa.

/aaaaaa/

Daniel: /bexa/.

Abeja ya me la dijeron.

Daniel: Bosque, bosque.

Rafa: Sí, si tengo la /a/.

Sí la tiene pero no al principio.

Rafa: Después de la erre.

Sí, después de la erre tiene la /a/, pero necesitamos que esté al principio.

Leandro: Bosque.

Bosque Leandro. Ahí va bosque (escribe BOSQUE en el pizarrón). Bosque, ¿empieza con la /a/? (señala la B de BOSQUE).

niñ@s: No

Ni siquiera la tienen en algún lugar.

Rafa: (Se para y señala la Q de BOSQUE). ¡Esa es la mía!

Esa es la /k/ de Quillo, muy bien. A ver, otra que empiece con /a/. A ver, les voy a poner dos opciones. Por ejemplo... ¡ah ya sé! Es una película, bueno, de estos animales (señala los animales que están pintados en la pared y son: jirafa, ardilla, pájaro y elefante). Hay uno que empieza con a.

niñ@: Pájaro.

niñ@: Ardilla.

Pájaro, ¿empezará?

Daniel: /aaaaardilla/.

Ardilla, muy bien.

Daniel: Como Ardilla Miedosa (es un cuento).

Como Ardilla Miedosa. Esas dos cosas miren (escribe [ARDILLA] en la lista de palabras con A) ardilla y Ardilla Miedosa.

niñ@: ¡Te vamos ganando Ale!

Vamos a ver cuántas juntamos. (Cuenta señalando las palabras que tienen en la lista) uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Una mas /aaaaa/

Ariadna: Árbol.

Árbol, muy bien Ariadna (escribe [ÁRBOL] en la lista de palabras).

Daniel: Y también como bosque.

Ya les escribí bosque. Bosque empieza con la de bebe. Miren si empieza con la de bebe. /bbbb/ (vuelve a escribir en el pizarrón BOSQUE porque ya la había borrado). Bosque.

Daniel: Esa que escribes ahí no vale (refiriéndose a la palabra BOSQUE).

Ésta no vale porque empieza con la /b/, no con la /a. Y les voy a decir otra que empieza con /a/, es un personaje

Tamara: (Salta).

Es que no estamos saltando ahorita Tamara.

Leandro: (Ve a Tamara saltar). Conejo.

Conejo, conejo se escribe así (escribe [CO]) /ko/ , (escribe [NE]) /ne/ , (escribe [JO]) /xo/. A ver, les voy a dar una pista.

Mauricio: Alvin y las ardillas.

/aaaalbin/ y las ardillas. Pero la pista además de Alvin y las ardillas que me estás diciendo Mauricio, son las personas que viajan al espacio. ¿Cómo se llaman esas personas que viajan al espacio?

Marino: Astronautas.

¡Ah! miren, Alvin y las Ardillas. (Escribe en la lista [ALVIN]) Alvin se escribe así y astronauta (escribe [ASTRONAUTA]).

Julieta: Águila.

Águila, muy bien Julieta.

Renata: Ale yo dije esa.

Muy bien Regi, águila (escribe [AGUILA] en la lista).

Daniel: Simón

¿Simón? Simón se escribe así miren (escribe SIMON y va leyendo mientras escribe) Simón.

Mauricio: Alvin.

Alvin ya está aquí mira (le muestra la palabra en la lista). Les voy a decir las que me han dicho: abeja, Alegría, avispa, Ariadna, ardilla, ardilla miedosa, árbol, Alvin astronauta, águila.

Daniel: Pero ponle los puntitos de los que dijeron.

De los que dijimos, pues vamos a ver cuántos llevamos (va señalando cada palabra para contarla) una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. ¡Ya apuntamos diez! Diez de /a/, muy bien. Me pasas un masking Miri. Diez de /a/ y vamos con una hoja verde para otra lista. Ayer fue Paulo el niño del día pero, ¿se acuerdan cómo puse el nombre de su hermana? ¿Cómo se llamaba la hermana de Paulo, se acuerda?

Paulo: Sonia.

¿Cómo?

Paulo: Sonia.

Sonia (coloca la lista de palabras de A en el pizarrón).

Paulo: Y falta el grande.

¿Tienes un hermano más grande Paulo?

Paulo: Aja

¿A poco? (pega la hoja verde en el pizarrón). Esta lista de palabras va a ser la de Sonia y voy a poner aquí /so /ni /a/ (escribe [SONIA]). Listo, empieza con la ese serpiente. (Voltea con Rafa) una palabra con la ese de serpiente.

Rafa: (No dice nada).

/sssss/.

Renata: (Levanta la mano). Sala de televisión.

(varios niños están distraídos y platicando)

Oigan pongan atención. Vamos a ver si le gana la /ese/ a la /a/ eh. Sala de televisión, ¿qué crees? Que sí (escribe [SALA] en la lista de palabras con S) voy a poner sala. ¿Quién más? Levantando la mano.

Leandro: Serpiente.

¿Cuál?

Leandro: Serpiente.

Serpiente (la escribe en la lista de palabras).

Julieta: Yo también dije serpiente.

Tu también la dijiste Julieta. Muy bien, serpiente. Ariadna tiene la mano levantada, mande Ariadna.

Daniel: Ganó la serpiente.

Llevamos tres, pero va ganado ésta (señalando la lista de palabras con A) que tiene diez. ¿Qué otra que empiece con /ssss/?

Lucero: Serpiente

Ya está (señala donde está serpiente). Serpiente.

Daniel: Cobra,

Cobra es un tipo de serpiente y se escribe así (escribe en el pizarrón [COBRA]) cobra. No es que empiece con /s/. Aquí ya me dijeron algo que empieza con /s/

Rafa: (Se paró y se tiró en el suelo).

Rafa, les pedí que estuvieran sentados.

Mauricio: /saton/.

¿Ratón?

Mauricio: /saton/

Satón, ¿qué es satón?

Mauricio: Es un tipo de bolsito que se llama satón nada más que (---) y se salen (hace movimientos espirales en el aire).

¿Salen juntos? (vuelve con Rafa). Rafa, te voy a tener que poner a alguien para que te acompañe a sentarte. ¿Y por qué estas sobre las mesas? Eso no se vale. (Regresa con Mauricio) a ver tu dices que se llama satón. Y... ¿qué es un hueco con puntitos?

Mauricio: Es que en el hueco hay roedores y serpientes y nace la serpiente.

Sí, la serpiente nace del huevo, tienes razón. Pero ¿satón? ¿Qué será?

Mauricio: Es que tiene la lengua más larga que las demás.

Renata: Eso no existe.

Mauricio: Sí existe.

Puede que exista. La voy a anotar Mauricio porque yo no conozco esa palabras y hay un libro que se llama diccionario donde podemos buscar si existe. Voy a apuntar aquí satón (escribe SATÓN en el pizarrón). ¿Sí?, satón. ¿Así dices que se llama?

Marino: (Confirma con la cabeza).

Y vamos a buscar si existe porque yo no la conozco. Empieza con la /s/.

niñ@: Como ratón

Como ratón. Aquí (señalando la palabra SIMÓN del pizarrón) había apuntado una que empieza con /s/ ¿Qué dice aquí? ¿Se acuerda?

Julieta: Serpiente

No, no dice serpiente. ¿Cómo suena ésta? (señala la l de SIMON).

niñ@s: /i/.

/i/ (lee con el dedo) /si/.

Leandro: /mon/.

Simón ¿Quién era él?

Daniel: Simón.

¿Quién es?

Daniel: El más grande de los niños.

De los niños de quién.

Ariadna: De las ardillas.

¡Ah! de Alvin y las ardillas. Es el nombre de una persona (escribe SIMÓN en la lista de palabras) Simón. Ya llevamos unos, dos, tres, cuatro. Casi llegamos, nos acercamos. ¿Qué otra piensan que va con /s/? Mateo, una palabra que empiece con /S/, ¿qué se te ocurre? Hay una fruta que empieza con /s/.

Rafa: Limón

/lillimon/ (escribe [LIMON] en el pizarrón) limón.

Melissa: ¡Serpiente!

Ya está aquí (lee señalando con el dedo donde está serpiente) serpiente. Una fruta que es roja .

Julieta y Rafa: Manzana.

manzana (Escribe [MANZANA]) ¿Manzana empieza con /s/? (señalan la M de MANZANA).

Julieta: ¿Sandía?

Sandía dice Julieta (escribe SANDÍA) sandía.

Julieta: Sí empieza con la /s/.

Sí empieza con la /s/. Otra pista, hay una hermana de ustedes que empieza con la de serpiente.

Renata: ¡Sandra!

Sandra, miren (escribe SANDIA en la lista de palabras y lee mientras escribe) sandia y Sandra empieza como sandia, miren (escribe SANDRA) Sandra.

Mauricio: ¡Santi!

¡Santi también! (escribe SANTI en la lista de palabras). Santi también empieza con /s/.

Ariadna: Sonia.

Sonia aquí esta (lee con su dedo) Sonia. Muy bien Ariadna. ¿Qué se te ocurre Tamara que empiece con /sss/.

Tamara: Lucero.

(Escribe LUCERO en el pizarrón) Lucero. Lucero tiene la /s/ pero es la de casa y va en medio. Tamara, ¿qué otra? Vamos a ver si una más Regi (va leyendo las palabras de la lista) Sonia, sala, serpiente, Simón, Sandía, Sandra, Santi. Hay un alimento que comió Leandro hoy en su lunch que empieza con S. ¿Qué comiste Leandro?

niñ@: Sopa

Lucero: ¡Sopa!

Sopa, pero miren esa no era la de Leandro, pero sí (escribe SOPA en la lista de palabras) sopa. Leandro, ¿qué comiste?

Leandro: Eeeh yogurt.

¿Yogurt es con /s/? No, ¿qué más Leandro?

Leandro: Pan.

El pan tenía jamón y mayonesa ¿cómo se le llama a ese?

Ariadna: Sándwich.

¿Empezara con /s/?

Ariadna: (Asienta con la cabeza)

¿Sí? (escribe SANDWICH) sándwich. Yo creo que juntamos diez. (Cuenta con el dedo las palabras que llevan de la lista) uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve.

¡Nos falta una!

Mauricio: Para ser diez.

Para ser diez, /sssss/.

Mauricio: Satán.

¿Satán? ¿Quién es satán?

Renata: Soldado.

Soldado .

Satán sí existe, ¿pero saben qué? Que satán significa demonio y entonces no lo quiero poner.

niñ@: ¿Satán?

Sí, como un demonio es. Entonces voy a escribir (escribe SOLDADO en la lista) soldado.

Julieta: Serpiente.

Ya Julieta, ya está.

Melissa: Pantera.

¿Cuál?

Melissa: Pantera.

Pantera /tiene la /p/ y mira, mira Meli (escribe PANTERA en el pizarrón) pantera empieza con la /p/. Ni siquiera tiene la /s/. Muy bien, tiempo chicos

Apéndice R

Objetivo: Lenguaje que se escribe

Organización: Grupo pequeño

Periodicidad: Proyecto

Nombre de la actividad: Análisis y/o planeación

Temática: Pie de foto

Participantes: Leandro, Camilo, Lulú, Ariadna, Tamara

Fecha: 11 de mayo de 2016

Hora: 9:23

Duración del video: 8:42

Fotografía de la actividad:



Transcripción:

(Les muestra la portada de un álbum). Éste es un álbum de fotos de los hijos de Elena (Elena es una maestra de la escuela que conocen los niños). Dice: “Fotos varias, Fernando y...” (señala a la niña que está en la foto). ¿Ustedes saben cómo se llama su hija?

niños: No.

Lulú: ¿La niña o el niño?

La niña. Dice “Fernando y Andrea” (vuelve a leer con el dedo). “Fotos varias, Fernando y Andrea”. Este es un álbum de fotos.

Leandro: ¡Este es su perro! (señala al perro que sale en una foto con los niños en la portada).

Les voy a enseñar fíjense (se va a la primera página). Otra vez dice “Fotos varias, Fernando y Andrea” (cambia de página y lee con su dedo lo que dice) “Un sábado en San Miguel de Allende, mayo del 2003”.

Leandro: ¡Elena! (señala a Elena en la foto).

Ahí está Elena, (cambia de página). Miren trae fotos y en algunas trae letreros (cambia de página). Entonces, decía donde estaban. ¿Dónde estaban en estas fotos?

niñ@s: (nadie contesta).

En San Miguel de Allende, así se llama el lugar. Todas éstas son de San Miguel de Allende. Miren (cambia de página y lee señalando con el dedo el pie de página que tiene) “Y al día siguiente a bañar a Abeba, a Abeba” (vuelve a leer con el dedo) “y al día siguiente bañar a Abeba”.

Leandro: a Abeba.

Exacto, ¿quién es Abeba?

Leandro: El perro.

El perro (lee con su dedo el pie de foto de la siguiente hoja) “Mientras Fernando ve la tele y juega con su imaginación”. ¿Quién es Fernando?

Tamara: El niño (señala al niño de la foto).

Leandro: Está desnudo.

Está sin playera, aja (pasa a la siguiente hoja). Mira (lee con su dedo el pie de página) “Cumpleaños seis de Fernando, junio 2004”.

niñ@s: (Se están amontonando para ver las fotos).

A ver, todos pueden ver. Entonces, ¿estas fotos de quién son? ¿De quién es la piñata?

Leandro: De Fernando.

De Fernando, y es su fiesta de qué.

niñ@: De caballos.

De caballos, pero es su fiesta de cumpleaños. ¿Y cuantos años cumple?

Ariadna: Diecisiete.

¿Diecisiete? A ver, miren (lee con su dedo) “Cumpleaños seis de Fernando”. ¿Cuántos años cumple?

Ariadna: Seis

Leandro: Cuatro

Dice (lee nuevamente con el dedo) “cumpleaños seis de Fernando, Junio del 2004”. Cumple seis años pero fue en el 2004. Miren (voltea la página para ver más fotos)

niñ@: (---)

Aja, viene toda la fiesta (varias páginas son de la fiesta). Y después miren, dice (lee con su dedo el pie de página) “visita a Bernal y Xalpan, agosto del 2004”. Mira, fueron a Bernal y Xalpan. Vamos a ver esas fotos (voltea de página). Miren que lugares tan bonitos y ahí esta Elena y su familia.

Camilo Paulo: (Se recuesta en la mesa sin ver).

Paulo, no te me pierdas, (cambia varias páginas que solo tienen fotos).

Leandro: Ay, aquí tiene los ojos como rojos.

¡Ah! porque Andrea tiene los ojos muy azules y a veces en las cámaras los ojos azules salen rojos.

(Cambia de página y hay un pie de foto). Mira (lee con el dedo) “Archivos del 2005, buscando en la computadora para hacer todas estas fotos, abril del 2005” (muestra y pasa varias páginas del álbum).

Paulo: (Voltea a ver otro equipo).

Miren, vente Paulo. (Lee con su dedo) “mayo del 2005”. Entonces a veces tiene las fechas, ¿ya vieron? Y a veces dice qué está sucediendo (muestra varias páginas del álbum). A éstas no le pusieron qué sucedió (sigue pasando fotos). Vamos a ver qué encontramos.

Camilo: ¡Ay! Te faltan muchas.

(Interrumpen con otro tema unos niños)

Miren, aquí ya no tiene el número de las fechas (se refiere a que esas fotos no tiene pie de foto). Pero oigan, ¿aquí podemos saber dónde es? (se ve que un señor está con sus hijos mordiendo un pastel con una velita de cumpleaños). ¿Podemos saber dónde es o cómo están?

Leandro: Con su papá.

Es su esposo, pero si le pusiéramos un letrero, ¿qué debería de decir?

Niñ@: Gracias.

¿Gracias? Acuérdense qué dicen los letreros de las fotos. A ver, les voy a enseñar. Ok, dicen las fechas (se regresa a fotos que ya vieron con el pie de foto y lo vuelve a leer con su dedo) “y al día siguiente a bañar a Abeba. O sea, está diciendo qué está pasando en esta foto. (Se regresa a la foto del señor mordiendo el pastel). ¿Qué le pondríamos aquí se hablamos de esta foto?

Leandro: ¡Es el cumpleaños de papá!

Es el cumpleaños de papá, por ejemplo. Y es el cumpleaños número..., miren 39 de Javier. Así se llama el esposo de Elena (se pasa a otra foto). Y, ¿aquí que le pondrían en esta foto?

Lulú: Andrea.

¿Andrea? ¿Pero qué está haciendo?

Lulú: Caballito.

Andrea montando un caballito o en los juegos verdad. Andrea en los juegos del parque. O miren acá, podríamos poner Fernando haciendo burbujas gigantes, ¿vieron? ¿Ya vieron cómo hay una burbuja gigante acá atrás?

Lulú: No, yo no veo.

Dejen ver (levanta más el álbum). Es que la foto no es muy clara, aquí en esta tina hay jabón y una niña atrás está haciendo con un fierro una burbuja gigantesca. Entonces podríamos poner aquí un letrero que dijera: Fernando haciendo burbujas gigantes.

Leandro: Y aquí...

Quieres decir otro, ¿cuál?

Leandro: Andrea pasando un pasamanos.

Andrea pasando un pasamanos, por ejemplo. Muy bueno tu ejemplo, miren (pasa a otra página que solo tiene fotos).

Lulú: Andrea jugando a ser bombero.

Andrea jugando a ser bombero, muy bien.

Leandro: Andrea en una ambulancia.

Andrea en una ambulancia (pasa de página). En un parque de diversiones. Déjenme ver si hay más porque Elena me dijo que... a ver (hojea el resto del álbum).

Leandro: ¿Nos enseñas más fotos?

Sí . Entonces es bonito que le pongan qué sucede...ahorita les enseño estas fotos, espérenme. (Escoge otra foto que no han visto y que tiene pie de foto) aquí nos explica (lee señalando con el dedo lo que dice) “fotos tomadas por Rosario cuando vinieron para la Pana del 2005” entonces una señora que se llama Rosario tomó estas fotos y miren.

Leandro: ¡Calaveritas!

¿Qué día será? ¿Cuándo pasa esto en México?

Leandro: En el día de muertos.

En el día de muertos. Entonces podríamos poner: Festejo del día de muertos en México.

Tamara: ¿En dónde vive Elena?

Ah, Elena a vivido en muchas partes del mundo pero aquí estaba en México. Miren, ¿cómo sabemos que es el día del muerto? (Señala el papel picado de una foto).

Leandro: Por los dibujos.

Aja y dice “noviembre uno del 2005”.

Leandro: Porque yo pinte una (---).

Aja, mira (están en la última página del álbum). Algunas entonces a veces cuando escribimos debajo de las fotos nos ayuda a saber quién está en la foto, cuándo fue. Entonces nosotros vamos a hacer un álbum de fotos escribiendo qué es lo que pasa en nuestras fotos. Vamos a estar escribiendo qué pasó en nuestras fotos, sale.

Apéndice S

Objetivo: Lenguaje que se escribe

Organización: Grupo pequeño

Periodicidad: Proyecto

Nombre de la actividad: Análisis y planeación

Temática: Cartas navideñas

Participantes: Tamara, Daniel, Renata, Mauricio,

Fecha: 23 de Noviembre de 2015

Hora: 9:15 a.m.

Duración de video 15 minutos

Fotografía de la actividad:



Contexto:

La maestra trae varias tarjetas navideñas de modelo y se las va a mostrar a los niños.

Transcripción

A ver, miren. Les voy a enseñar las tarjetas de Navidad que ya habíamos leído. Mira Mauricio, vamos a pensar qué mensaje bonito le podemos poner a nuestras tarjetas de

Navidad. Les voy a leer 3 tarjetas de Navidad otra vez para que nos acordemos como eran y qué decían. A ver, voy a leerles esta. Dice (Lee lo que dice en la portada señalando con el dedo las letras que va leyendo) “Feliz Navidad”. (Abre la tarjeta y lee). “Señor, hazme un instrumento de tu paz, que donde haya odio yo ponga el amor, donde hay ofensa perdón, donde haya sombrar ponga yo la luz, donde haya dudas ponga yo la fe, donde haya tristeza alegría porque dando es como se recibe. A perdonar es como tu nos perdonas y al morir resucitamos a la vida eterna, Con todo cariño, muchas felicidades”. Eso dice esta tarjeta.

Ahora les voy a leer ésta. Miren, tiene un árbol de Navidad, unos pajaritos y nieve, ¿ya vieron?

niños (Están observando la tarjeta).

Tamara: Quiero una Navidad de Santa.

Mira lo que dice (lee la portada): “Eres alguien tan especial, que si todas las cosas hermosas que desempeñaras se convirtieran mágicamente en luces navideñas tendríamos la Navidad más brillante que haya existido”. Miren (abre la tarjeta) “Deseándote una Navidad tan sensacional como tú, Alejandra”. Aquí (señalando la firma) es la firma de quien manda el mensaje. Y aquí dice Clemente (va señalando las letras donde dice Clement, continua la lectura) “Deseándote una Navidad tan sensacional como tú. Alejandra”. Entonces esta es una tarjeta para Clemente de alguien que se llama Alejandra. Yo no la escribí, pero alguien que se llama Alejandra la mandó.

Tienes razón, en Navidad viene Santa (rescata la idea que había dicho Tamara). En algunas familia vienen, pero estamos viendo las tarjetas. Miren esto (tomó otra tarjeta). Tiene esferas de Navidad y tiene estas plantitas que son como de árbol de Navidad (la abre). Dice así: “Que tengas una Navidad llena de alegría y un año nuevo muy dichoso”.

(Retira las tarjetas de la mesa quedándose solo las 3 que leyó)

Entonces, díganme por favor, cómo son las tarjetas de Navidad, (tomas las tarjetas que están observando los niños). Vamos a ponerlas aquí (las coloca al centro de las mesas) ¿Que cosas tiene las tarjetas de Navidad? Díctenme para escribirlas

(tiene una libretita donde va ha escribir lo que los niños le dicten

Daniel: Árbol

¡Ah! muy bien

Renata: Son de forma de rectángulo

¡Ah! son de forma de rectángulo, perfecto. Lo voy a escribir aquí (escribe pero no se ve que escribe)) son de forma de rectángulo. Oigan ¿las tres son de forma de rectángulo?

niños: Si

Éstas otras de acá (toma otra del bonche que había quitado que también es rectangular)

Tamara: /noooo/

Sí verdad, todas son de forma rectangular. A ver, ¿cuál es de círculo Tamara?

Tamara: (señala una tarjeta que tiene en su portada esferas).

Tienen círculos, pero en forma de círculo es (traza un círculo imaginario en el marco de la tarjeta).

: (Niega con la cabeza).

¡No! Son de forma de rectángulo. Oye Daniel, ¿tu que más ves?

Daniel: Árboles

A veces tiene arboles (escribe pero no se ve qué). Muy bien, ¿tú que ves Tamara?

Tamara: (Señala los arboles de una tarjeta).

Tiene 5 arboles, ¿estas de acuerdo que a veces tiene arboles?

Tamara: (Asienta con la cabeza).

Si verdad. Otras, ¿qué tienen Tamara?

Tamara: /neve/

¡Nieve! (escribe) Algunos tienen nieve. Tamara, ¿qué observa? Les voy a poner otras para que vean de las que les leí otro día. Miren (toma del bonche las tarjetas y las coloca la centro de las mesas) ¿Qué observa Tamara? Algunas tiene qué más.

Tamara: Flores (tiene una tarjeta que tiene una noche buena en la portada).

¡Ah!, ¿te acuerdas que esa flor es especial? ¿Te acuerdas cómo se llama? te acuerdas que les dije.

Daniel: (Abre una tarjeta y señala donde hay letras) Ale, feliz cumpleaños tiene.

Dice ¿feliz cumpleaños? Te la leo, dice: “Que la magia y alegría de la Navidad y el año nuevo los llenen de esperanza y sea comienzo de una época de paz y prosperidad. Son los deseos de Kellogs”. (Regresa con Tamara) Algunos tiene ésta (señala la noche buena de una tarjeta) Flor, que se llama...¿Alguien se acuerda como se llamaba la flor especial de Navidad?

niños: (Niegan con la cabeza)

Noche buena (escribe en su libreta noche buena) ok. Oye Daniel, esto es importante, ¿tiene mensajes de feliz cumpleaños? ¿aquí dicen feliz cumpleaños? (señala el contenido de una tarjeta). No, ¿qué dicen las palabras de adentro de las tarjetas?

Tamara: Ahí no dice nada.

¿Ahí no dice nada? A ver (toma la tarjeta de Tamara) Dice: “El nacimiento de Jesús en Belén, trae a los hombres nuevas esperanzas cada año” eso dice. Qué cosas dice?

niños: no responden

¿Sobre qué hablan? ¿sobre que fiesta hablan?

Tamara: Es de una canción

No, no estamos hablando de canciones, ¿de qué hablan estas tarjetas?

Tamara, de de de... ¡de Navidad!

¡Ah! Muy bien Tamara. Tienen que hablar de Navidad (apunta) ¿de que otras cosas hablan?

niños: (no responden y están viendo las tarjetas)

¿De que más Tamara?, ¿que más cosas dice?

Tamara: una esfera

Pero, ¿habla de las esferas? Dice “¿que bonitas esferas?”

Tamara: (Niega con la cabeza)

Miren, escuchen. Les voy a leer ésta, Tamara. “Felices fiestas y que el año próximo sea el mejor de todos”.

Tamara: Es de fiestas

Entonces, también habla de que tengan felices fiestas (apunta).

Fíjense bien, ¿dicen cosas que hacen sentir bien a las personas?

Renata: (Asienta con la cabeza)

¿O qué hacen, o desean cosas malas?

Renata: ¡Buenas!

Buenas. A ver, dice: (toma otra tarjeta) “Que la paz y el amor reine en tu corazón hoy y siempre. Feliz Navidad”. También hablan de paz y amor, ¿ya vieron? Muy lindas, entonces. Fíjense bien, Daniel, Renata... vamos a intentar escribir, un mensaje de Navidad para nuestras familias para nuestros seres queridos, ¿qué les dirían?

niños: (distráidos, Tamara empezar a hablar pero no se escucha bien. La maestra recoge las tarjetas para evitar que se distraigan)

Es que miren, estas cartitas se mandan porque como Navidad es una fiesta importante para nosotros y también año nuevo, con las tarjetas podemos dar mensajes de amor, entonces Daniel que se te ocurre que podría decir las tarjetas que estamos haciendo para nuestra familia

Daniel: feliz Navidad (lo dice muy rápido y quedito)

A ver, dilo despacito, ¿qué?

Daniel: Feliz Navidad, que tengan mucha feliz Navidad.

(Escribe tal cual Daniel le dicta).

Miren, les voy a leer lo que me dijo Daniel, a ver si se les ocurre alguna idea: “Feliz Navidad, que tengan mucha feliz Navidad”. Se repite feliz Navidad y feliz Navidad (señala con su lápiz las dos palabras que se repiten). ¿De qué otra manera lo podemos decir? Que tengas mucha.... qué

Renata: Alegría

para que no repitas Navidad (tacha feliz Navidad y escribe debajo alegría). A ver se los voy a leer a ver si suena bien: “Feliz Navidad, que tengas mucha alegría”. Ok esa es una muy buena idea Daniel. Renata ¿a ti que se te ocurre?

Renata: Feliz Navidad, que tengas un buen Navidad, que bueno que sigas mejor en Navidad y que pienses mucha alegría.

Ay ay ay. A ver, más despacito porque ya me perdí. (Lee lo que alcanzó a apuntar, señalando lo que va leyendo) “Feliz Navidad, que tengas un...

Renata: Buen Navidad y que te sientas muy bien en Navidad y que pienses mucha alegría.

(mientras Renata dicta la maestra apunta en su libretita).

¿Pienses mucha alegría?

Regían: (Asienta con la cabeza).

Y que pienses mucha alegría. A ver te lo voy a leer para ver si es lo que quisiste decir, ¿sale Renata? Tu me dijiste (Lee y va señalando lo que lee) “Feliz Navidad, que tengas un buen Navidad, que te sientas muy bien en tu Navidad y que pienses mucha alegría.

Renata: ¡Sí! (emocionada)

Así

Mauricio: Es mi turno

Te toca Tamara, que piensas que podría decir nuestra tarjeta.

Tamara: Feliz Navidad, que tengas un día...

Mauricio: Después yo.

(La maestra escribe mientras Tamara habla) que tengas un día... ¿qué? ¿o ya? “Feliz Navidad que tengas un día”.

Tamara: (Se tapa la cara y no responde, como si estuviera apenada).

Tamara: Que disfrutes la Navidad.

Qué disfrutes la Navidad. Esa es otra, muy bien. Es tu turno Mauricio.

Mauricio: Que tu desees que Santa Claus traiga muchos regalos.

Que tu desees que Santa Claus traiga muchos regalos (escribe mientras lo repite). Aja

Mauricio: ¡Y también que te traigan unos regalos sorpresas!

Ok, ¿algo más?

Mauricio: ¡Y que también los reyes magos te traigan unos renos y el barco pirata!

Oye, ¿tu crees que a todas las personas les gustaría tener ese regalo o solo a ti?

Mauricio: Solo a las demás personas también.

A tu abuelito le gustaría recibir unos renos?

Mauricio: No... solo a mí

Ah! eso...

Mauricio: Pero a mi abuelita...

Por eso, pero esos deseos son de ustedes. Ustedes tendrían que hacer unas cartas a los reyes magos o Santa Clause o a quienes les vayan a pedir. Pero éstas (señala el bonche de tarjetas modelo) son tarjetas para todas las personas. No podemos decir...

Mauricio: También hay un Santa malo que es el Blis.

A muy bien. Entonces, tu me dijiste Mauricio, tu dijiste “Que tu desees que Santa Claus te traiga muchos regalos y también te de unos regalos sorpresa” ¿Si?

Mauricio: Sí

Muy bien, listo.

Apéndice T

Objetivo: Actividad de escritura
Organización: Grupo pequeño
Periodicidad: Periférica
Nombre de la actividad: Letras justas
Temática: Nombre propio
Participantes: Tamara, Rafa, Renata, Montserrat
Fecha: 14 de Octubre de 2015
Hora: 8:55
Tiempo del video: 00:15:00

Transcripción:

Tengo aquí letras que van a formar sus nombres. Entonces voy a sacar el nombre de uno de ustedes y vamos a formarlo para que diga Tamara, para que diga Rafa, para que diga Renata y para que diga Montserrat. Vamos a sacarlo. Vamos a tratar de taparlo de acuerdo (tapa con su mano la etiqueta de RAUL que están en la mesa). Vamos a empezar con el de Rafa. A ver, acomoda éstas letras que son de tu nombre Rafa. Le toca a Rafa pensar, los demás observamos (coloca las letras de RAUL revueltas). Para que diga Rafa. Estas cuatro letras son de tu nombre, acomódalas. ¿Cuál irá primero y cuál después?

Rafa: Ésta (señala la R).

¿Ésta va primero? (toma la R y la coloca arriba) ¿Y luego cuál?

Rafa: La /a/ (la toma y la coloca a lado derecho de la R teniendo ahora [RA]), la /f/ (la toma y la coloca quedando [RAF]). La de abeja (la toma y la coloca en el último lugar quedando [RAFA]).

A ver, vamos a ver qué dice, yo les leo (lee en voz alta y va señalando las letras que lee) /ra/ /fa/. A ver (destapa la etiqueta de Rafa) ¿Si es?

niños del grupo pequeño: Sí.

Sí es, muy bien Rafa. La vamos a dejar aquí acomodadas.

Ahora vamos con el nombre de Renata. ¿Va a ser sencillo Renata?

Renata: Sí

Sí, yo creo que sí. Te lo tapo (tapa con su mano la etiqueta de RENATA que están en la mesa). ¿Lista? Aquí están (las tiene en su mano). Vamos a ver qué letras tiene Renata. Miren, (les muestra la N) ¿Cuál es?

Tamara: La de nene.

Tiene la de nene (la coloca en la mesa de Renata). ¿Ésta? (mostrando la A dos veces)

todos: /a/

¿Ésta? (mostrando la T).

Rafa: La de tortuga

Ésta (muestra la E).

Tamara: La de elefante.

¿Y ésta? (muestra la R)

Renata: La de ratón.

¡Cuántas letras tiene! A ver... (va señalándolas con su dedito las letras que colocó y los niños las cuentan).

niños: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis.

Seis letras. Y ahorita Renata lo va a acomodar. ¿Cuál formamos primero?

Renata: (Toma la R).

Acá (Indicándole que arriba de la mesa coloque la primera).

Renata: (Toma la E teniendo [RE], toma la N teniendo [REN], toma la A teniendo [RENA]).

Y ahí dice /rrena/.

Renata: (Toma la N teniendo [RENAT], toma la A teniendo [RENATA]).

(Lee señalando con su dedo las letras que leyó) /rrenata/. Muy bien (chocan las manos).

Vamos con Montse. A ver Montse, ¿qué letras tiene tu nombre? Vamos a ver. ¿Cuál es ésta? (Muestra la T).

Montse: (Intenta ver las letras de su etiqueta de la mesa).

Renata: ¡No lo puedes ver! (le dice a Montse).

Me voy a cambiar de lugar para tapar el nombre de Montse (se cambia y tapa el nombre de Montserrat que está en la mesa). ¿Cuál es ésta? (Señala la letra T)

Renata: La /t/.

La /t/ de tortuga. Ésta, (Muestra la R). ¿Cuál letra es Montse?

Montse: La de..., la de perro.

¿La de perro?

Tamara: La de ratón.

La de ratón y rana.

¿Ésta? (muestra S).

Tamara: La de serpiente.

Muy bien Tamara, la de serpiente. Ésta letra de acá, ¿cómo se llama? (Muestra la A).

Tamara: La /a/.

Montse: La /a/.

La /a/ de abeja y araña. A ver Montse, ¿ésta? (le muestra la R).

Rafa: La de rana.

Es la de rana y Rafa. Mira la tiene al principio (señala la R de Rafa) y la de Renata. Tú la tienes dos veces mira, (le enseña las dos erres y cambia de tarjeta). ¿Ésta? (muestra la E).

Renata: La /iiii/.

En inglés ¿Y en español Regi?

Renata: (Se queda pensando).

Acuérdate.

Renata: La de elefante.

Aja, muy bien. ¿Ésta? (muestra la N)

Montse: La de..., la de mamá.

Se parece a la de mamá, pero ésta es la de nene. ¿Ésta? (muestra la O).

Montse: La de oso.

La de oso. (Muestra la T) la de...

Tamara: La de /totuga/.

Mira, la tienes dos veces y dos de rana, ésta sí es la de mamá (le señala la M). A ver, ¿cuántas letras tiene Montse? (la maestra va señalando las letras y los niños cuentan).

niños: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez.

A ver Rafa, cuenta tú solo. Porque dijiste así los números/ñaña//ñaña/. A ver, fuerte (La maestra va señalando las letras y los niños cuentan).

Rafa: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez.

¿Cuántas tiene?

Rafa: Siete.

¿Siete? /ayayai/. Va de nuevo.

Rafa: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez.

Diez. A ver Montse, ¿cuál va primero en tu nombre de éstas letras? ¿Cuál va primero? (están todas amontonadas las letras). Necesitamos verlas. Mira, sepáralas.

Montse: La de...

(la maestra da un tiempo de silencio y Montserrat sigue sin constestar).

Vamos a escribir Montserrat ¿tu cuál crees que vaya primero?

Montse: La de... (observa las letras pero no señala ninguna) la de iguana.

La de iguana no la tienes.

Montse: La de elefante.

La de elefante. A ver, (la toma y la coloca arriba de la mesa). Sonaría /eee/

Montse: /e/.

¿Cómo empieza? /mmmonse/ /mmmm/ ¿Cuál es esa?

Montse: La de elefante.

¿Cuál será niños?, la que suene así /mmmm/.

Tamara: La de oso.

Queremos que diga /mmmmmonse/, ¿la de oso? (toma la O y la coloca al inicio) Sonaría /ooo/.

Renata: la de mariposa (señala la M).

A ver ¿cuál es la de mariposa? (dirigiéndose a Montse que estaba de espaldas cuando Renata la señaló).

Montse: (Voltea Montse a la mesa de trabajo).

Tamara: Ésta (toma la M).

Montse: ¡Ésta! (toma la M que había tomado Tamara).

Deja pensar a Montse (toma la M y la coloca arriba de la mesa). Ésta suena así /mmmm/.

Renata: No le tienes que decir Tamara.

Ahora queremos que diga /moooo./ ¿Cuál sigue? /moooo/.

Montse /mooooo/.

¡esa! Cual es?

Montse: la de...

/oooo/ ¿Cuál es?

Montse: /ooooo/.

¿Cuál será? ¿Cuál de éstas dos sonará así (le da como opción la O y la E)

(Montse tiene la mirada en otro lugar, no ve las opciones)

¿Montse? Es la de oso, ¿dónde está?

Montse: (Toma todas las tarjetas y las amontona) /oooo/.

Ésta sí va primero Montse (toma del montón nuevamente la M y la coloca arriba)

Montse: (Empieza a acomodar las tarjetas para verlas y en eso toma la O).

(la maestra la toma para formar MO).

Ajá, juntas suena /mo/. Ahora necesitamos que digan /mon/ ¿Cuál ocuparemos

chicos? (Acomoda las letras para que las puedan ver). Rafa, para que diga /monnnn/

¿Cuál ocuparemos de éstas cuatro letras? (Da como opción N T R A) /monnnnnn/

¿Cuál necesitamos?

Rafa: (No observa las opciones) la de, la de mamá.

¿la de mamá? Ya no tenemos otra de mamá (señala las opciones), sino diría /mom/

/monnnn/ /n/ /n/ ¿Cuál será?

Montse: (Toma letras al azar).

A ver, tú acomódalas y te las leo, Montse. A ver, (le quita las letras que tomó) ¿cuál

será de éstas tres? (Le deja a Montse la opción de N T R).

Montse: (No presta atención).

Montse escucha... vamos a formar tu nombre. Aquí dice /mo/, ¿cuál de éstas seguirá (están N T R).

Montse: La de...

Escoge una.

Montse: La de ratón (señala la R).

Órale (toma la R y la coloca quedando MOR) aquí suena /morrr/, ¿tu nombre es así?

¿mor?

Montse: (Asienta con la cabeza).

¿Sí?

Montse: (Niega con la cabeza).

No, /mon/, no /mor/ (quita la R) A ver escoge otra.

Montse: La de, la de mariposa (señalando la N).

Se llama ene de nene.

Montse: De nene

(toma la N quedando MON) /mon/ y mira (destapa la etiqueta de Montse mostrándole MON) fíjate.

Montse: (Está viendo otro lugar).

Ya la perdí, aquí va tu nombre Montse fíjate, (va señalando las letras de la etiqueta con su sonido) /m/ o/ /n/.

Renata: No le tienes que enseñar... (recordándoles que una regla que la maestra puso era no ver tu letrero del nombre).

Sí, porque estoy viendo que no reconoce las letras. A ver Montse, fíjate, ya llevamos la eme (señala la M de la etiqueta de la mesa y la M de los papelitos que van formando). La /o/ (hace lo mismo), y la ene. ¿Cuál sigue? (señalando la T en la etiqueta).

Tamara: La de /totuga/.

Montse: La de ratón (señalando la R de los papelitos).

No, fíjate aquí (señalando la T de la etiqueta).

Montse: La de tortuga (toma la T).

Acomódala allá al lado.

Montse: (Toma la T y la coloca quedando MONT).

Luego, ¿qué sigue?

Montse: Serpiente (toma la S y la coloca quedando [MONTSE]).

Muy bien. Ahí ya dice /mons/, ¿luego qué sigue?

Montse: La de elefante (toma la E y la coloca quedando [MONTSE]).

Bien, ahí dice /monse/, después...

Montse: La de ratón (toma la E y la coloca quedando [MONTSER]).

¿Luego?

Montse: La de ratón (toma la R y la coloca quedando [MONTSE]).

Después, ahí ya dice /monseerrrr/. Muy bien Montse.

Tanía: Faltan dos.

Faltan dos, ¿cuál va primero Montse, la /a/ o la de tortuga?

Montse: /a/ (toma la A y la coloca quedando MONTSE).

Aja, y tu nombre termina con la de tortuga y así dice Montserrat. Chócalas Montse, muy bien.

Vamos con Tamara. Y en lo que le doy a Tamara su nombre... Renata, Rafa y Montse que ya lo formaron lo van a pegar en la hoja que hicieron ayer. (Se pone a repartir las hojas donde lo van a pegar, no transcribí esa parte).

Rafa: Yo ya terminé (el orden de sus letras dicen [RALU]).

¿Tu ya acabaste? Dice /rralu/ ¿Tu te llamas /rralu/?

Rafa: No.

Entonces...

Rafa: (Observa las letras, despega [L] y [U] y las vuelve a acomodar). Aquí y aquí (quedándole [RAUL]).

A ver, reviso /raul/

Rafa: ¡Sí!

A ver Tamara, aquí está tu nombre (le da el paquete de letras revuelto). Vamos a separarlas (en eso suena la campana y Tanía ya no alcanza a hacer el ejercicio).

Apéndice U

Transcripción de la entrevista a la participante

Fecha en la que se realizó la entrevista: Miércoles 13 de Julio de 2016

E: entrevistador
maestra

TRANSCRIPCIÓN

E: Buenos días. Mira, como te platicaba el propósito de esta entrevista es poder complementar lo de las observaciones, cosas que me gustaría saber, como... cómo lo llevas a cabo y cosas que no se pueden ver en el aula necesariamente. Bueno para empezar quisiera saber qué entiendes tú por el constructivismo.

Considero al constructivismo como un paradigma psicológico que intenta explicar pues cómo piensa el ser humano y cómo se desarrolla y qué elementos influyen en que tenga un desarrollo óptimo. En la enseñanza, es una manera de ver al niño, es una manera de ver las actividades y considerar el aprendizaje y el acto de enseñar, ¿no? Pues sí, como una mirada específica en la psicología que viene a contraponer al conductismo y a proponer una idea diferente de ver al niño.

E: Ahorita que dices diferente, ¿cómo lo ve diferente, al niño?

Bueno, creo que una de las características del constructivismo es que ve al niño como a un ser inteligente. Un ser capaz que trae muchos aprendizajes previos a la escuela y que la escuela los potencializa en el sentido de que tiene que presentar diferentes contextos para que el niño se enfrente. Esta idea de que a través de la resolución de problemas el niño aprende pues viene del constructivismo. Creo que otra aportación del constructivismo es el papel que tiene el contexto y todo lo que como maestro tu prevés para que el alumno aprenda, o sea, tiene una parte Vigotskiana y otra Piagetiana, ¿no? Principalmente. El constructivismo en el sentido del contexto pues es qué niños eliges trabajar con quién, cómo organizas los grupos, cómo identificas el nivel de aprendizaje de cada niño, cómo rescatas lo que ya sabe para potenciar que aprenda más con tu intervención.

También creo que algo muy importante en el constructivismo es el papel que el docente tiene como facilitador. Como pues.. a través de la planeación pensar qué consigna vas a dar, cómo vas a organizar tu tiempo, cómo organizas el material, cómo adaptar las actividades a las necesidades de cada niño. En específico, en lengua escrita, cómo consideras en qué nivel está el niño y a dónde tiene que llegar. El constructivismo te da esta mirada de adaptar el aprendizaje de manera individual también, no solamente no

pides lo mismo a todos, no. Como tú lo viste, uno de los retos más grandes que tuve este año en alfabetización es que, además de que hay diferentes niveles de aprendizaje en la lengua y que cada uno está en un nivel diferente pues también tienen edades diferentes y experiencias diferentes. Entonces eso hace que en un grupo de cinco niños, aunque sea un grupo pequeño, tenga una diversidad pues muy amplia de niveles y de retos a los que se tienen que enfrentar los niños.

E: Perfecto. Bueno, de hecho ya dijiste varios de los aspectos que tenía duda. En cuanto a la planeación dices que te da la apertura ser como flexible y que vas haciéndolo a cada nivel. Entonces tú te basas en el nivel cognitivo del niño. ¿Cómo vas escogiendo los grupos, cómo vas haciendo las planeaciones, cuántas planeaciones haces?

Hacemos las planeaciones por proyecto, entonces tenemos muy claro los objetivos de qué productos se tienen que lograr y tenemos la secuencia didáctica ya muy planeada, muy pensada. Platicaba con la maestra de preescolar acerca de nuestras planeaciones y mucho es la experiencia que tenemos. Pero también son flexibles en el sentido de que nos vamos adaptando a lo que los niños necesitan. Tenemos dividido por sesiones los proyectos y sobretodo por etapas. O sea, por ejemplo, a la primera tengo muy claro de que... ¿qué proyectos pudiste ver? Creo que muchos, pero mmmm... a ver uno que tenga consciente que lo grabaste, es el de los álbumes de fotos, los pies de fotos.

E: Sí

La primera etapa es de exploración y es de analizar el portador textual. Qué características tiene, pero con algunos niños no fue suficiente una vez, tuve que leer las revistas de Discovery Channel también y ver cómo las fotos tienen el pie de página, el pie de foto y qué elementos tenía. Tuve que traer los álbumes de Elena (una maestra del colegio), tuve que hacerlo varias veces porque a los niños no les quedaba claro qué era pie de foto y qué se estaba esperando de ellos. Entonces no puedes ser tan rígida como: "Sesión 1: presentación del portador textual" y ya pasó ¿no? Y sesión dos, sigue la sesión dos. Sí pero... ¿qué pasa si la uno no les quedó claro? Entonces nosotros sí tenemos dividido por etapas los proyectos pero el número de sesiones varía dependiendo de cómo vamos viendo a los niños porque hay veces que tu piensas "bueno en dos sesiones ya escribieron ocho fotos" y resulta que el niño escribe media por cada hora de trabajo ¿no? Entonces dices no, no lo logré. Entonces en ese sentido hay mucha flexibilidad para ir logrando los objetivos. Hay niños que requieren más sesiones y que ves que en grupo no pueden avanzar tanto como de manera individual, ¿no? Entonces en ese sentido sí tenemos espacios donde vamos recuperando con los niños qué más trabajo les cuesta, habilidades. Porque creo que esa bondad tenemos en este centro de trabajo, que intentamos respetar mucho el ritmo de trabajo de los

niños. Mmm, pues he tenido oportunidad de trabajar en otras escuela y creo que eso es lo que hace falta en otras instituciones, como menos rigidez en el sentido de respetar, porque me pasaba en otras instituciones que tienes tú que casi forzar al niño a hacer las cosas porque tiene que salir en tal fecha ¿no? Y sí es cierto que hay presiones y tiempos escolares y que no puedes llevarte eternamente un proyecto pero también hay espacios aquí en la escuela en donde podemos trabajar con el niños de manera individual o recuperar en otros momentos del trabajo que ya hemos realizado.

Algo que creo que también aporta mucho el trabajo constructivista y que trabajamos mucho aquí es el apoyo de pares. Entonces trabajamos mucho en grupo pequeño y cuando no lo logra un niño como lo esperamos, digámoslo así, pues usamos el apoyo de otros para que lo logre y eso pues también esta padre en el sentido de la escritura de fotos, respetamos. Hubo diferentes retos, retos donde ellos tenían que completar la palabra justa, tenían que reconocer las palabras y pegar pero también hubo momentos en donde se respetó la escritura tal cual, ¿no? Entonces eso también te permite que los niños tengan como el chance de sentirse satisfechos con su trabajo porque creo que también es algo en lo que trabajamos mucho. Como que ellos valoren sus propias producciones y no el que tenga que llegar siempre a una convencionalidad, por decirte. Entonces con Viviana, con Mateo, que son quienes están pues iniciando su trayecto de aprendizaje en Lengua Escrita, hubo muchos momentos en donde se respeta sus producciones y los referentes que utilizan aunque no sean los convencionales. Y eso también esta padres, respetar pues el conocimiento del niño y lo que tiene, ¿no? Y... creo que ya me fui de la pregunta que me hiciste.

E: No, pero esta perfecto.

Como otras características del constructivismo. Y otra cosa que pienso muy importante en la labor docente es el respeto a los errores. El trabajo con el error como una oportunidad de aprendizaje y no como la posibilidad de etiquetar a un niño como alguien que no tiene conocimiento optimo o lo que esperas. Entonces trabajamos mucho con el error y eso es otra cosa que el constructivismo nos ha mostrado, que el error es una ventana a saber cuál es el aprendizaje actual del niño y también qué es lo que has logrado tú como docente. Entonces lo tratamos de respetar mucho en las sesiones también.

E: Cuando hablas de estos aspecto del constructivismo de trabajar el error, los pares... creo que lo que observé muy distinto es el tipo de intervenciones que haces. En todas las escuelas se ven los errores y tú como maestra desde este enfoque ¿cómo intervenciones ante el error? O sea, ¿qué le dices o cómo le exiges?, ¿cómo le haces

para que el error se vuelva una oportunidad de aprendizaje y no una cuestión negativa para el niño?

Creo que ayuda mucho el analizar en asesoría los niveles en que están los niños, porque si no conoces la posibilidad de tu estudiante es fácil que le exijas algo que no puede hacer. Por ejemplo, entonces al analizar en qué reto está cada niño sabes que puede dar más. Porque por ejemplo, porque es muy subjetivo, cómo te digo: "Sofía puedes hacerlo mejor," si no es tu posibilidad, no. Pero al conocer tu posibilidad y revisar tus trabajos anteriores y ver de qué sí eres capaz y tenerlo consciente al estarte planteando un reto sí te puedo decir: "Sofi hoy tienes flojera, ¿no? Inténtalo otra vez". O sea, tu puedes hacerlo. Entonces es una línea como muy delgada que sí te da el análisis de los trabajos que haces en asesoría, porque eso te ayuda a ser consciente hasta dónde estas interviniendo y cómo va el proceso del niño.

Creo que trabajamos mucho en ver las fortalezas de los niños y su área de oportunidad en asesoría y eso ayuda a que tomes las fortalezas para que el niño no se sienta derrotado y pueda trabajar también su nivel de frustración. Ahora, esto es un punto como muy sensible porque algo que yo hice muy consciente gracias a que me grababas fue el nivel emocional que tienen los niños, ¿no? O sea, a mí me ayudo a pensar mucho el que me estaban grabando, no en el sentido de "hay voy a fingir", porque la verdad es muy difícil. Ya entrando, si pues sí, ya en el día a día ni te da tiempo de decir: "Ay me van a grabar, a ver que voy a hacer en especial". No, sino más bien tuviste la oportunidad de mirar la actividad cotidiana pero a mí, el sentirme observada me dio la posibilidad también de valorar cómo estoy interviniendo con los niños y creo que algo en lo que sí tenemos que seguir trabajando es en el desarrollo emocional de ellos. Porque me di cuenta de niños muy dependientes, por ejemplo que me robaban la atención de otros y esa parte esta como muy difícil en la intervención, o sea, ¿cómo haces para darle el tiempo adecuado a cada niño? Como que siento que a veces a los que trabajan solos se les deja mucho solos. O sea, como que dices: "bueno ya lo logró" y sí le planteas un reto, pero no tanto como al que necesita apoyo emocional y que esta encima de ti. O sea, tu viste en las intervenciones que grabaste niños con mucha necesidad emocional de apoyo y no se, esa parte de la intervención está complicada. Cómo valoras a cada uno y le das el tiempo que requiere, eso fue como para mí el mayor reto. ¿Como qué características tiene? Bueno, yo creo en que tienes el objetivo muy claro de tu actividad, entonces si le vas a presentar el trabajo con letras finales, por ejemplo sabes que lo tiene que lograr y como hacerlo o letras intermedias o letras justas. También en la intervención algo que se necesita también es capacidad de improvisar, no porque no tengas pensada la actividad sino porque a veces tú piensas que lo va a lograr y no lo logró en ese momento y tienes que cambiar en ese momento. Por eso también se necesita flexibilidad. Yo... hubo varios momentos

en el que me grabaste en que no lograba identificar por siempre las palabras, las letras intermedias, cuando ya lo había logrado en sesiones anteriores. Entonces tenía que replantear la actividad o ponerla a reconocer palabras a la mera hora no, o sea, como cosas para adaptarse a la necesidad del niño en ese momento. Entonces la intervención tiene que ver con estar muy atenta a las necesidades del niño y como claridad en qué quieres lograr en esa actividad.

E: Muchas gracias y lo de las planeaciones, ¿con qué periodicidad haces planeaciones?

Bimestral, cada bimestre se da el contenido a los papás y se planean. Por ejemplo, en ciencias las actividades del proyecto son bimestrales pero cada sesión se va haciendo de manera semanal y en lengua escrita igual, planeas el proyecto por bimestre pero las intervenciones en específico se hacen en compañía de las asesorías que también son semanales y matemáticas también. Tenemos cada 15 días asesoría con el maestro de matemáticas, entonces se hace el plan bimestral de cuáles son los contenidos a abordar ese bimestre pero se van revisando las actividades quincenalmente en matemáticas, en lengua escrita semanal y ciencias semanal.

e: Perfecto.

E: Los criterios para la planeación, esos ya lo mencionaste bastante bien. Esta escuela dice que se trabaja bajo el enfoque constructivista pero, ¿realmente consideras, sí es necesario o no que todo el tiempo sea constructivismo o hay actividades que sí o cosas que no?

Bueno, creo que el enfoque que predomina es el constructivismo en muchos sentidos. Porque hay muchas escuelas que se venden como constructivistas y es difícil que se aplique, yo veo que sí lo vivimos desde la consciencia de que no todo esta determinado en nosotros, no. En algún momento tu me preguntaste que cómo me sentía en el manejo del constructivismo, si como experta, como aprendiz. Y yo creo que estoy en proceso porque si bien es cierto que fui educada desde este paradigma en donde estudié, los maestros son principalmente constructivista y aprendí a mirar la educación desde el principio de esta manera. Desde los, desde la manera de ver el constructivismo, de Piaget, de Emilia Ferreiro, eh... pero yo siento que todavía estoy en proceso y ese estar en proceso creo que tiene que ver con el constructivismo también. No llegas a ser perfecta en todo porque todo el tiempo estas enfrentándote a cosas distintas, a universos diferentes, cada niño es un mundo, de verdad y eso me hace pensar que soy novata en ocasiones. Hay ocasiones en las que no se cómo enfrentarme a niños que no pueden. Por ejemplo, que a pesar de tus intervenciones

siguen sin mostrar grandes avances, a veces es por el lado emocional que les hace falta algo, a veces es incluso cognitivo pero esto lo vamos aprendiendo conforme te vas enfrentando a eso. Entonces creo que siempre estas en proceso de aprendizaje y esa conciencia nos hace ser constructivistas porque enfrentamos temas que a veces no sabemos y que necesitamos aprender nosotros como maestras. Entonces el estar siempre en proceso de aprendizaje nos hace ser constructivistas, creo yo.

Otra cosa que creo que nos hace ser constructivistas es el trabajo en equipo, trabajo mucho de la mano con la maestra de Prepri, pero también con mis otras compañeras. Trabajo mucho de la mano con los chicos de secundaria, que venían los martes con los niños, trabajo también con quinto, con cuarto, con tercero. Entonces con mis compañeras hacemos cosas en conjunto y ese ánimo de complementar y de saber que cada quien a su nivel sabe cosas y que podemos hacer actividades que en conjunto aporten, pues también es constructivista.

Otra cosa que yo también veo del constructivismo es como la posibilidad de trabajar más de manera transdisciplinar. Entonces podemos trabajar ciencias trabajando lengua escrita, pero también matemáticas y esta idea de mezclar las áreas de conocimiento pues también es posible gracias al pensarlo desde un enfoque constructivista. Y creo que también nos hace constructivistas ver que las áreas de conocimiento tienen su complejidad, o sea, que no es simple decir "enseño español" no. ¿Qué es la lengua escrita como objeto de conocimiento?, ¿qué es la matemáticas?, ¿qué son los números y por qué no es tan sencillo que un niño una conjuntos con el número? Pues todo son convencionalidades que hemos construido a través de los siglos y tener esa mirada de lo complejo que es, nos ayuda a entender porque los chicos tienen que hacer tanto. Vemos que aprender no es tan fácil, o sea si es cierto que tenemos muchas aptitudes naturales pero que también hay muchas cosas que la escuela probé para que pueda haber un aprendizaje significativo. Entonces la escuela de aquí es así. Tenemos también esta idea de la organización grupal y de como influye en el aprendizaje de los niños, como influye que sea grupo pequeño o plenaria, o trabajo en equipo o de manera individual y eso pues lo tenemos muy consciente y lo trabajamos dependiendo de lo que queremos. ¿Que más? Y ya, creo que por eso somos constructivistas o nos podemos llamar así.

E: Perfecto, y queriendo rescatar esto último. Entiendo que permea el constructivismo todo el tiempo pero luego hay gente que esta peleada con muchas otras cosas. Entonces, ¿ustedes si creen que todo es 100% siempre constructiva o a veces también es valido mezclar o hacer otras cosas no 100% constructivistas?

Somos manos de elementos conductistas también, que nos ayudan a dar un orden. No se, por ejemplo, utilizamos una rutina de trabajo y esta rutina es conductista. Los niños saben qué sigue y qué tiene que hacer, incluso físicamente: cómo acomodar el salón, qué se espera de ellos en cuanto a conducta, de si trabajamos en silencio, que no te puedes parar de tu lugar aunque quieras. Hay cosas que sí son del conductismo y que son muy útiles. Y creo que hay otras cosas que reconocemos que no ayudan, como por ejemplo, dar estampas o dar dulces por hacer su trabajo. O sea, esas cosas que propone el conductismo no las adoptamos porque tenemos consciencia de que el reconocimiento tiene que estar de manera interna, intrínseca y no en cosas tangibles. Entonces, hay cosas del conductismo que no validamos pero hay otras que son útiles que sí es importante reconocer, y creo que complementan nuestro trabajo.

E: Creo que de mi parte sería todo y en dado caso que no si me podrías regarla después unos minutitos. Creo que abarcamos lo necesario.

Muchas gracias.

E: Muchísimas gracias a ti.

Apéndice V

Clasificación de actividades para obtener las actividades a analizar en la Fase 2
de resultados

Actividades de *lectura* (26 de 91)

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observadas | Observación seleccionada al azar |
|----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---|
| Letreros de palabras | Rutina | Individual | 3 | Apéndice A |
| | Proyecto | Grupal | 1 | Apéndice B |
| | | Individual | 3 | Apéndice C |
| | Periférica | Individual | 4 | Apéndice D |
| Lista de asistencia | Rutina | Individual | 6 | Apéndice E |
| Colorear leyendo | Periférica | Individual | 5 | Apéndice F |
| Reconocimiento de palabras | Periférica | Individual | 3 | Apéndice G |
| | | Grupo pequeño | 1 | Apéndice H |
| Total de ejemplos | | | 26 | 8 |

Actividades de *escritura* (63 de 91)

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observadas | Observación seleccionada al azar |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---|
| Ahorcado | Rutina | Grupal | 22 | Apéndice I |
| | Proyecto | Individual | 1 | Apéndice J |
| Completar palabras | Periférica | Individual | 2 | Apéndice K |
| | Proyecto | Individual | 1 | Apéndice L |
| Escritura de textos complejos | Proyecto | Individual | 10 | Apéndice M |
| | | Grupal | 2 | Apéndice N |
| Fecha | Rutina | Individual | 16 | Apéndice Ñ |
| Letras justas | Proyecto | Individual | 2 | Apéndice O |
| | Periférica | Grupo | 2 | Apéndice P |

| | | | | |
|-------------------|------------|-------------------|----|------------|
| | | Pequeño | | |
| Lista de palabras | Periférica | Grupal | 5 | Apéndice Q |
| | | Total de ejemplos | 63 | 10 |

Actividades de *Lenguaje que se escribe* (2 de 91)

| Actividad | Periodicidad | Organización | Total observados | Observación seleccionada al azar |
|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---|
| Análisis y/o planeación | Proyecto | Grupo pequeño | 2 | Apéndice R |
| | | Total de ejemplos | 2 | 1 |