

ESTRATEGIA QUE POTENCIA LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO Y
A SU VEZ INCIDE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR DE
UN COLEGIO RURAL DE SUMAPAZ

ADRIANA CONSUELO RAMÍREZ AGUIRRE

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Chía, Colombia

2019

ESTRATEGIA QUE POTENCIA LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO Y
A SU VEZ INCIDE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR DE
UN COLEGIO RURAL DE SUMAPAZ

ADRIANA CONSUELO RAMÍREZ AGUIRRE

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía

DIRECTORA

ROSA JULIA GUZMÁN

ASESORA

JOHANNA CHOCONTÁ BEJARANO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Chía, Colombia

2019

DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo deseo dedicarlo a toda mi familia, a mis padres quienes me han enseñado el valor de la tenacidad y la firmeza en las metas que nos hayamos propuesto, a mi esposo quien con su silencio y nobleza acompañó mis días y mis noches de estudio, a mi maravillosa hija a quien debo darle el mejor de los ejemplos, también a todos mis sobrinos a quienes deseo el mejor de los futuros, para que las nuevas generaciones comprendan que cada paso que se da en la vida nos construye y nos transforma como seres humanos.

Y cómo no dedicarles este trabajo a mis estudiantes y sus familias, con quienes tuve la fortuna de compartir momentos que me edificaron como persona y como profesional, es necesario afirmar entonces que los aprendizajes obtenidos en el territorio del Sumapaz se dieron allí con la comunidad misma.

AGRADECIMIENTOS

Realmente mi agradecimiento más importante es para papá Dios quien hizo posible que el milagro de culminar esta Maestría, permitieran ver otros milagros durante el camino. Agradezco a mis padres por su apoyo totalmente incondicional, a mi esposo por su amor perseverante, a mi hija por sus sonrisas y sus abrazos en los momentos de cansancio. Agradezco a la Secretaria de Educación y a la Universidad De La Sabana por la maravillosa oportunidad de estudiar y crecer profesionalmente. Agradezco de corazón a Johanna Chocontá, Rosa Julia Guzmán y Lizbeth González por haber guiado mi camino y dar las luces necesarias para continuar investigando y escribiendo. Agradezco al territorio del Sumapaz y a una parte de su comunidad educativa, fue por ellos y con ellos con quienes se desarrolló un proyecto que aportará indudablemente a la calidad de la educación en las aulas a donde lleguen estas reflexiones.

Gracias de corazón

Adriana Consuelo Ramírez Aguirre

Contenido

Lista de tablas.....	6
Lista de figuras.....	7
Anexos.....	8
Resumen.....	10
Palabras Claves	10
Abstract	11
Keywords	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Situación problemática.....	13
1.2 Justificación	16
1.3. Pregunta de investigación	21
1.4. Objetivo General.....	21
1.5. Objetivos específicos	21
CAPÍTULO 2.....	22
MARCO TEÓRICO.....	22
2.1. Antecedentes o estado del arte	22
2.1.1 Investigaciones en formación docente:	22

2.1.2. Estudios previos sobre Alfabetismo emergente:	23
2.1.3. Investigaciones de Alfabetización inicial.....	25
2.1.4. Estudios sobre Lectura en familia	28
2.1.5. Investigaciones sobre habilidades básicas del pensamiento	29
2.2. Referentes Teóricos.....	31
2.2.1. Consideraciones del Alfabetismo emergente y la influencia del contexto familiar.....	32
2.2.2 Educación inicial y orientaciones pedagógicas para la primera infancia.....	37
2.2.3. Alfabetización inicial	42
2.2.4. Pensamiento	55
CAPÍTULO 3	62
METODOLOGÍA	62
3.1. Diseño metodológico	62
3.2. Enfoque de investigación	64
3.3. Alcance.....	65
3.4. Población.....	66
3.5. Categorías de análisis	66
3.6. Instrumentos de recolección de datos	67
3.7. Plan de acción o fases de la metodología.....	74
3.7.1 Fase uno: Diagnóstico y caracterización de estudiantes	74
3.7.2. Fase dos: Diagnóstico y caracterización de familias.....	75

3.7.3. Fase tres: Diseño e implementación de estrategia pedagógica	105
CAPÍTULO 4	110
CICLOS DE REFLEXIÓN	110
4.1 Primer ciclo de reflexión: Cambios en el pensamiento de la docente investigadora sobre, lectura, escritura y oralidad.	110
4.2. Segundo ciclo de reflexión: Transformaciones de la pregunta y objetivos de la investigación.	115
4.3. Tercer ciclo de reflexión: Reflexiones sobre planeación y diarios de campo.	118
4.3.1. Elementos de análisis de las planeaciones antes de la maestría (formato, recursos, tiempo y lenguaje):	119
4.3.2. Transformaciones actuales que nacen desde el inicio de la Maestría en Pedagogía	121
4.4. Cuarto ciclo de reflexión: Cambios de paradigma	124
CAPÍTULO 5	127
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN	127
5.1. Resultados de reconstrucción de subcategorías para dar cuenta de la respuesta a la pregunta de investigación y al cumplimiento de los objetivos.	127
5.1.1 Categoría Enseñanza	127
5.1.2. Categoría Aprendizaje.....	133
5.1.3. Categoría Pensamiento.....	137
5.2. Conclusiones Generales	143

5.3. Posibles preguntas de investigación	146
5.4. Recomendaciones y aportes a la pedagogía	147
REFERENCIAS	148

Lista de tablas

Tabla 1 Clasificación de las HBP según Sánchez (2001)	57
Tabla 2. Clasificación de las HBP según Puig y Sático	58
Tabla 3 Categorías y sub categorías	66
Tabla 4 Instrumentos para recoger información en cada fase.....	68
Tabla 5 Características presentadas en cada niño en la hipótesis de linealidad.	86
Tabla 6 Características de hipótesis de arbitrariedad.	87
Tabla 7 Análisis por categoría actividad Diagnóstica "la tienda"	88
Tabla 8 Análisis función del lenguaje	90
Tabla 9 Análisis por categoría. Actividad diagnóstica "portadores de texto"	92
Tabla 10 Items evaluados a la familia en relación a la oralidad.	99
Tabla 11 Tabulación sobre apoyo de lectura en familia.	101
Tabla 12 Tabulación sobre apoyo en escritura en familia.....	103
Tabla 13 Estrategia conformada por 10 Experiencias.....	106
Tabla 14 Fuente: Asesorías.	111
Tabla 15 Transformaciones de la pregunta de investigación.	115
Tabla 16 Transformaciones del objetivo de investigación.....	116
Tabla 17 Transformaciones de los objetivos específicos.....	117

Tabla 18 Cambios observados a la luz de la investigación acción.	123
Tabla 19 Relaciones entre habilidades básicas del pensamiento y alfabetización inicial.....	140

Lista de figuras

Figura 1 Entrevista visita domiciliaria	69
Figura 2 Experiencia 1	69
Figura 3 Experiencia 2	70
Figura 4 Experiencia 3.	70
Figura 5 Experiencia 4.	70
Figura 6. Experiencia 5.	71
Figura 7 Experiencia 6.	72
Figura 8. Experiencia 7	72
Figura 9. Experiencia 8.	73
Figura 10. Experiencia 9.	73
Figura 11 Escritura de estudiante de 5 años, 9 meses.	83
Figura 12 Hipótesis de arbitrariedad.	83
Figura 14. Niño que diferencia dibujos de símbolos gráficos.....	84
Figura 13. Niño que representa con dibujos lo que desea comprar.	84
Figura 15 Espacio de la tienda y sus intenciones de compra.	86
Figura 16 Hipótesis de linealidad.....	86
Figura 17 Porcentaje de niños con hipótesis de arbitrariedad.....	88
Figura 18 Comprensión Función del lenguaje.	91

Figura 19 Estudiante observando diferentes portadores de texto.....	91
Figura 20 Recorrido por el colegio.	94
Figura 21 Estudiante de 5 años Primera vez que asiste al colegio.	95
Figura 22 Estudiante de 5 años con dos años de escolarización	96
Figura 23 Análisis estadístico del apoyo en oralidad en sus hijos.	100
Figura 24 Análisis estadístico de la lectura en familia.....	102
Figura 25 Análisis estadístico del apoyo que brindan los padres en cuanto a la escritura....	104
Figura 26 Lámina PENSAR.....	131
Figura 27 Lámina OBSERVAR.....	131
Figura 28 Lámina COMPARAR.....	132
Figura 29 Lámina CLASIFICAR.....	132

Anexos

Anexo 1 Análisis de la situación problemática y su relación con la justificación	154
Anexo 2 consentimiento informado de la SED	157
Anexo 3 Consentimiento informado del Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.....	158
Anexo 4 Diario de campo actividad Diagnóstica. Portadores de texto.....	159
Anexo 5 Entrevista Visita Domiciliaria.	160
Anexo 6 Experiencia 1. Rutina de pensamiento conversación en papel.....	162
Anexo 7. Experiencia 2. Rutina de pensamiento.	163
Anexo 8 Diario de campo de la experiencia 3	163
Anexo 9 .Experiencia 6. Interactuando con el cuento.....	165
Anexo 10. Experiencia 7. Conversación en papel.....	166

Anexo 11. Experiencia 8. "Profe mire que..."	166
Anexo 12. Experiencia 9. Cuaderno viajero.	167
Anexo 13. Experiencia 10. Formato creación propia.....	168
Anexo 14. Cuarto ciclo de reflexión.	169

Resumen

Este documento presenta la investigación desarrollada en un colegio rural de Bogotá-Colombia de la localidad de Sumapaz, llamado Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela, cuyo objetivo fue explicar cómo una estrategia basada en habilidades básicas del pensamiento incide en el proceso de alfabetización inicial en niños de preescolar. En este estudio de enfoque cualitativo enmarcado en investigación acción con alcance descriptivo -propositivo, participaron 12 niños y niñas con edades entre los 3 y los 5 años y sus familias. A partir de la caracterización y del diagnóstico inicial en alfabetismo emergente se diseñó e implementó la estrategia de 10 experiencias denominada KO EKO. Durante la investigación se encontró que la planeación del profesor y su constante reflexión, evaluación y modificación de su acción, son claves para potenciar el aprendizaje en los niños; asimismo, el uso de herramientas como las rutinas de pensamiento son esenciales para trabajar desde preescolar ya que aportan significativamente los procesos de lectura, escritura y oralidad. Se concluye que las habilidades básicas de pensamiento y la alfabetización inicial se desarrollan de manera simultánea y recíproca, siendo las personas con las que el niño permanece la mayor parte del tiempo como son su familia, y sus maestros, quienes brindaran oportunidades para que así sea.

Palabras Claves

Alfabetismo emergente, alfabetización inicial, habilidades básicas del pensamiento, rutinas de pensamiento, investigación acción, estrategia pedagógica.

Abstract

This document presents the research developed in a rural school in Bogota-Colombia of Sumapaz, called Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela, whose objective was to explain how a strategy based on basic thinking skills influences the initial literacy process in preschool children. In this study of qualitative approach framed in action research with descriptive - projective scope, 23 boys and girls between the ages of 4 and 6 and their families participated. Based on the characterization and the initial diagnosis in emergent literacy, the strategy of 10 experiences called KO EKO was designed and implemented, during the research it was found that the teacher's planning and its constant reflection, evaluation and modification of its action are key to enhance children's learning; also, the use of tools such as thinking routines are essential to work from preschool as they significantly contribute to the processes of reading, writing and orality. It is concluded that basic thinking skills and initial literacy develop in a reciprocal manner and with the people with whom the child remains most of the time such as the family, their peers and the teacher.

Keywords

Emerging literacy, initial literacy, basic thinking skills, thinking routines, action research, and pedagogical strategy.

INTRODUCCIÓN

El ser humano es evolutivo desde la concepción misma hasta el último día de vida, y en cada una de sus etapas alcanza habilidades que le permiten avanzar en su desarrollo. La educación inicial juega un papel primordial, ya que al ser un proceso pedagógico intencionado, que propone oportunidades para promover el desarrollo de niños y niñas, se convierte o se materializa el derecho a la educación para los niños menores de 6 años (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar).

En este sentido ser maestros de niños de educación preescolar reviste una gran importancia en la medida que la familia con la ayuda de la escuela, y en especial el docente son quienes constituyen las bases fundamentales para la vida de un ser humano, mediante oportunidades que faciliten y favorezcan los aprendizajes, es decir que la función del maestro de educación inicial, y el aula de preescolar no es para asistirlos en sus necesidades básicas sino para posibilitar oportunidades de crecimiento integral.

Cada institución educativa es única, al igual que sus contextos, de allí, que la presente investigación desarrollada en un colegio rural de Bogotá haya emergido de las situaciones reales que viven los niños del campo, específicamente del territorio del Sumapaz. El problema que se plantea es, cómo se puede potenciar la alfabetización inicial en niños con características muy particulares del sector rural, surgen diferentes ideas, pero es el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento la estrategia utilizada para lograr potenciar dicha alfabetización. Entendida esta alfabetización como el desarrollo de habilidades en lectura, escritura y oralidad.

De acuerdo con el planteamiento de Puig y Sático (2011) Los profesores debemos tener en cuenta que las habilidades se consiguen por el trabajo constante de manera gradual, no nacen con el ser humano, se deben trabajar en el aula de clase de manera consiente.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

Al comprender que una de las razones de la educación es el desarrollo del pensamiento, y que esto significa desarrollarlo al máximo mediante estrategias y experiencias significativas proporcionadas por los adultos que orientan la enseñanza y el aprendizaje, puede llevar a entender a los maestros que la misión de la educación es enseñar a pensar, tal como lo afirma Richhart, Church y Morrison (2014): “[...] en lugar de ver el aprendizaje como una acción pasiva, de recibir información, debemos tener en cuenta que el aprendizaje sucede como resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a lo que estudiamos” (p.63).

Es por ello que ver el aprendizaje como una acción de absorción de información va en contravía de la idea de aprendizaje como resultado del pensamiento. En el accionar pedagógico se debe permitir que los niños hallen sentido a sus aprendizajes, de esta manera su interés los moverá a querer aprender, se analiza entonces que es necesario permitir movimiento cognitivo permanente, mediante clases intencionadas especialmente desde lo lingüístico, de tal manera que se le dé la oportunidad al estudiante de expresar lo que está pensando, así lo afirma Salmon (2014): “[...] el vocabulario, el uso del lenguaje, la comprensión de conceptos requieren oportunidades para que los niños puedan desarrollar su pensamiento y, a su vez, puedan comunicarlo a través del lenguaje” (p.84). Lo anterior nos permite reflexionar sobre las relaciones que pueden existir entre el lenguaje y el pensamiento para que se generen o desarrollen aprendizajes.

En este análisis no podríamos dejar de lado la actitud y preocupación que debe tener el docente frente a su labor diaria en el aula¹, inquietudes que se relacionan en gran medida con el cambio que se puede dar en su propio pensamiento -desde el punto de vista de la enseñanza- y a su vez incidir en el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes lo cual confluirá en aprendizajes con significado. Desarrollar procesos de pensamiento en los estudiantes llevará de manera inevitable al logro de aprendizajes significativos, pero es el docente quien a partir de su observación, reflexión, planificación y acción podrá generar en su aula espacios de interacción entre el pensamiento y el lenguaje favoreciendo de esta manera procesos de alfabetización inicial.

En el diagnóstico, no había evidencia explícita en el colegio que relacionara un estudio académico sobre el desarrollo del pensamiento en niños de primera infancia, aunque es importante mencionar el trabajo adelantado en el 2017 por una docente Licenciada en Sociales que lleva como título : *“Desarrollo de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales a partir del uso de rutinas de pensamiento con enfoque de enseñanza para la comprensión en estudiantes de grado décimo del Colegio Gimnasio Del Campo De La Cruz Varela”*. Lo cual indica estudios y hallazgos muy interesantes en los grados superiores, relacionados con el desarrollo del pensamiento, pero no se encontraron evidencias en los grados de educación inicial.

Por el contrario, las prácticas de aula de algunos docentes de preescolar y de los primeros grados de primaria de la institución, evidenciaban procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la educación tradicional², caracterizados por transcripciones del tablero, poco trabajo al aire libre, aprendizaje automático de la lectura y la escritura los cuales son procesos mal entendidos desde la mera codificación y decodificación de símbolos gráficos , existía

¹ En este texto cuando se habla de aula se alude al espacio donde se desarrollan interacciones de aprendizaje.

² Desarrollan trabajos en el aula específicamente con el método sintético.

también poco acercamiento a la lectura silenciosa, a la lectura en voz alta , y a la lectura compartida. Así mismo, no se observan producciones textuales realizadas por los niños o al menos no se socializaban abiertamente con otros grupos ya sea en exposiciones o galerías.

De acuerdo a lo anterior, se puede analizar entonces, que, en el contexto del Sumapaz, (vereda la Unión), existen algunos factores que podrían transformarse para mejorar los procesos educativos en cuanto a pensamiento y alfabetización se refiere. Por ejemplo, a inicios del 2016 se contaba con una biblioteca institucional, pero contaba con pocos recursos bibliográficos para el grado preescolar. En cuanto a los portadores de textos como periódicos, cuentos, revistas, postales, vallas publicitarias, internet, entre otros, no solían ser de uso común de los niños de la vereda, es entonces cuando se reflexiona que las experiencias y los recursos pedagógicos propuestos por el profesor titular del aula son fundamentales en el proceso de alfabetización.

De igual manera, encontramos en el contexto del Sumapaz, algunas veredas que no tienen acceso a la luz eléctrica ni a internet, situación que el docente necesariamente debe reconocer y tener presente para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje pertinentes con la realidad que encuentra, es el colegio con sus vivencias y experiencias quien va construyendo procesos escolares, que determinaran en gran medida su futuro, no solo académico sino también personal.

Las condiciones mencionadas anteriormente tienen cierta relación con la cultura familiar de la región, ya que en estos hogares tampoco se encontraban portadores de texto (libros, revistas, cuentos, etc.), adicional a ello los integrantes de cada familia en el momento de la investigación se caracterizaban por presentar niveles básicos de educación, además sus ocupaciones principales del campo y del hogar no les permitía compartir espacios diferentes con sus hijos. La situación anterior lleva a pensar que la influencia del contexto familiar es determinante en la adquisición y desarrollo de habilidades, competencias, aprendizajes, ya que las relaciones de apoyo y

orientación que se brindan en dichos contextos servirán para fortalecer de manera definitiva procesos de lectura, escritura y oralidad. El análisis anterior se relaciona con lo que afirma Cuadro y Berna (2015).

Los padres y el entorno familiar del niño ocupan un lugar de suma importancia en la preparación de la lectoescritura (Herrera, 2002; Samuelson & Lundberg, 2003; Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Andrés, Urquijo, Navarro & García-Sedeño, 2010) y en el desarrollo de la lectura. Así, por ejemplo los niños que además de estar escolarizados reciben en sus hogares estímulos para leer, muestran un mejor rendimiento lector que aquellos que no lo están (Stanovich, 1988; Cunninhan & Stanovich, 1990, p.2).

Para concluir, otra de las situaciones que motiva a abordar la presente investigación es resignificar las prácticas de aula, las cuales van mucho más allá de la trasmisión de conocimientos o conceptos, y pensar que las prácticas al ser planificadas como reflexivas, permitirán una transcendencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello cuando la docente investigadora se detiene a pensar en el cómo, el por qué y el para qué de sus acciones en el aula, fija su atención inevitablemente en las condiciones en que encontró al grupo de niños de preescolar del Sumapaz en agosto del año 2015, y a partir de allí se deciden tomar acciones que potencialicen la alfabetización inicial (Ver anexo 1).

1.2 Justificación

Los niños de las zonas rurales del distrito presentan unas condiciones diferentes con respecto a los niños que viven en la ciudad de Bogotá, es necesario aclarar que las condiciones a las que se hace referencia son básicamente del contexto físico y social, ya que en lo que se refiere al

potencial cognitivo y comunicativo de un niño Sumapaceño³ no difiere del potencial de un niño de otro lugar del país.

De acuerdo con el diagnóstico y la caracterización, se encontraron unas condiciones del contexto poco favorables para alcanzar los niveles óptimos en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento de los niños, las condiciones que se mencionan a continuación son las que deben evidentemente mejorar para que se den avances importantes en dichos procesos: ambiente letrado insuficiente, escaso acceso a internet, portadores de texto limitados, padres no lectores y en ocasiones sin código de lectura y escritura.

A lo anterior se suma las evidentes prácticas tradicionales que venían trabajando los estudiantes con los ejercicios realizados en una cartilla tradicional que se usa para primeros grados, la transcripción del tablero a su cuaderno y la realización de planas, situaciones que aumentaron las inquietudes con respecto al aprendizaje de los niños, en relación a ello Guzmán, Ghitis, y Ruiz (2018) afirman: “Las planas sirven para hacer buenos trazos caligráficos; y las copias para reproducir lo que otro dice, pero no se aprende a escribir por medio de ninguno de estos dos ejercicios” (p.19). La enunciación anterior nos permite pensar en la importancia de un cambio de paradigma desde el aula, que permita mejorar o potenciar los procesos cognitivos y comunicativos mediante variadas oportunidades brindadas por los maestros y sus familias a los niños de primera infancia de la vereda la Unión-Sumapaz.

Estas condiciones no favorables en la educación rural, permiten reflexionar que existen brechas en la educación, que liberaran posiblemente otras tantas desigualdades a futuro, y que principalmente se relaciona con el fracaso⁴ escolar. Es por ello que un niño que no se le permita descubrir sus propias capacidades, un niño que no se le brinde la confianza para que camine,

³ Gentilicio de los niños de la Región del Sumapaz

⁴ Término que se usa en este texto como dificultad y no como agravio.

explora y descubre el mundo por su cuenta, un niño al que no se le permita hablar y preguntar será un niño condenado al fracaso escolar, entendido éste como el no logro de destrezas, habilidades y competencias necesarias para resolver situaciones de la vida cotidiana.

Es por ello que las oportunidades ofrecidas por los maestros en las aulas de clase para potenciar y desarrollar su pensamiento e incidir en la alfabetización inicial⁵ son determinantes en la vida de un ser humano. Así, lo dice Guzmán y Guevara (2014): “La educación infantil reviste una gran importancia, en tanto es, en esta etapa de la vida cuando se instauran las bases del desarrollo del individuo y, por ende, de la sociedad” (p.374).

De acuerdo a las condiciones encontradas, es necesario proveer experiencias⁶ en el aula que favorezcan de manera simultánea el desarrollo del pensamiento y la alfabetización inicial, mediante experiencias planeadas de manera que respondan a las necesidades. Para muchos niños del Sumapaz la mejor oportunidad la encuentran en su aula de clase, el tiempo que invierten en el colegio, de 8 horas diarias, donde tienen la gran posibilidad de explorar y conocer el mundo que los circunda, no se compara con el tiempo que están en casa y la calidad de las interacciones sociales que podrían apoyar la alfabetización inicial. Con respecto a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional reconoce lo siguiente:

Todos tenemos derecho de disponer de condiciones para acceder a educación de calidad, permanecer en ella, avanzar y conseguir resultados que nos hagan posible aportar a la construcción de una sociedad mejor y fraguarnos mejores condiciones de vida individual y como ciudadanos.

(MEN, 2012, p.7)

⁵ En el documento son procesos de lectura, escritura y oralidad.

⁶ Término que será usado en el presente estudio como aquellas situaciones que permiten realizar, vivir y sentir una acción que provoca aprendizajes.

Lo anterior implica necesariamente reflexionar en relaciones causa-efecto que se dan en un largo camino que iniciaría en la formación académica de los docentes investigadores, de allí se genera saber pedagógico, el cual replicaría al interior del aula con los ciclos de investigación acción para terminar evidenciándose en la calidad educativa de la institución. Finalmente, esta calidad tendría injerencia en las necesidades escolares de la localidad del Sumapaz.

Una educación de calidad debe fundamentarse en los procesos de humanización al interior del aula, el docente debe actuar y reflexionar sobre el cómo se enseña y el para qué se enseña, al igual que el cómo aprenden y para qué aprenden los niños. Llegar a estas reflexiones contribuirá, para generar unas condiciones óptimas, permitiendo promover aprendizajes que disminuyan la brecha existente, grieta que es creada en ocasiones por la misma actitud del docente y su manera de enseñar

La escuela y los docentes reducirán esta brecha acercando a los niños a experiencias pedagógicamente significativas, los niños del Sumapaz requieren de estrategias diferentes que les permitan movilizar su pensamiento. Es necesario entonces que los niños interactúen con otros, que compartan sus trabajos, que expliquen las actividades desarrolladas en casa, se debe motivar para que formulen preguntas en cualquier situación de tal manera que se generen conversaciones y diálogos con sentido, en la lectura de cuentos u otros textos aclarar y enfatizar en la comprensión de palabras que no entendemos, aumentando su vocabulario y utilizando un lenguaje que no subestime sus capacidades.

Lo anterior se relaciona con la intención de favorecer el lenguaje y el pensamiento desde la cotidianidad del espacio educativo, a lo cual Salmon (2013), menciona: “La estrecha relación existente entre pensamiento y lenguaje supone un estudio profundo sobre cómo desafiar a los niños cognitivamente para que éstos tengan la necesidad de recurrir al lenguaje oral y escrito

para comunicarse” (p.5). Es por esta razón que el estudio que se muestra a continuación quiere potencializar las habilidades básicas del pensamiento observar, comparar y clasificar como replanteamiento a las prácticas de aula, donde además de optimizarlas incidan en la lectura, la escritura y la oralidad, mediante cada una de las experiencias de la estrategia.

No se puede perder de vista que el contexto familiar y el acompañamiento que allí se brinda son relevantes para los procesos escolares, es por este motivo que en la presente investigación se le dio un lugar importante a la lectura en familia, y a las relaciones que se generan a partir de tareas escolares en casa. Por ello se da un valor trascendental a los procesos de alfabetismo emergente (los cuales mostraron vacíos en las familias encuestadas del Sumapaz), como punto de partida de la alfabetización inicial.

Esta investigación pretende demostrar que la alfabetización inicial es un proceso crucial en la vida académica del ser humano, y en consecuencia, en todas dimensiones del desarrollo, es en ésta primera etapa de la vida donde se fundamentan los procesos cognitivos y del lenguaje necesario para lograr avances en los aprendizajes. A propósito Salmon (2014), afirma que: “Promover el desarrollo de destrezas cognitivas y de lenguaje en los niños es natural. Estas se dan al ofrecer a los niños oportunidades que provoquen disposiciones para pensar y para generar hábitos de la mente” (p.81). De allí la importancia de utilizar un lenguaje que conecte a los niños con el pensamiento, el nombre de cada habilidad básica del pensamiento (observar, comparar, y clasificar), se utilizó en cada una de las experiencias de la estrategia como provocación para disponer a los niños a pensar.

Al mismo tiempo se realizó un trabajo cooperativo con las familias de los niños de educación inicial, se comienza por visitar las familias para conocer no solamente como son las relaciones de apoyo en temas escolares, sino también para visualizar sus costumbres cotidianas y así

determinar si existe acciones que promuevan el alfabetismo emergente. Las visitas domiciliarias surgen inicialmente por la preocupación de algunas actitudes observadas en los niños dentro del aula como es la dependencia para el desarrollo de ejercicios y actividades pedagógicas, y la poca motivación a tareas escolares, En este sentido el interés también se mueve hacia las familias como contexto determinante en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

1.3.Pregunta de investigación

¿Cómo se desarrolla una estrategia basada en procesos básicos del pensamiento (observar, comparar, y clasificar) que influya en el proceso de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural de la localidad 20 del Sumapaz?

1.4.Objetivo General

Explicar cómo una estrategia basada en procesos básicos del pensamiento (observar, comparar, y clasificar) incide en el proceso de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz.

1.5.Objetivos específicos

- Caracterizar los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz a partir de una estrategia basada en proceso básicos de pensamiento.
- Identificar cómo cada uno de los procesos básicos de pensamiento seleccionados, inciden en los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz.
- Identificar las relaciones de apoyo de la familia en los procesos de alfabetización.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes o estado del arte

El interés de estudiar la relación entre las habilidades básicas de pensamiento y su incidencia en los procesos de lectura, escritura y oralidad en primera infancia, condujo a revisar diferentes investigaciones relacionadas con: formación docente, alfabetismo emergente, alfabetización inicial, lectura en familia, y estudios relacionados con habilidades básicas del pensamiento; a continuación, se describen los aspectos más relevantes de cada una:

2.1.1 Investigaciones en formación docente:

Dentro de las investigaciones se encuentra una ponencia⁷ Colombiana del 2012, titulada *Modelo pedagógico de formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en primer ciclo*. Uno de sus objetivos fue generar espacios de interacción entre docentes de primer ciclo, y así generar saber pedagógico relacionado con el lenguaje escrito y sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se centró principalmente en la formación de comunidades de aprendizaje que posibilitaron la reflexión y el cambio de acciones pedagógicas de 43 docentes involucrados. Dos de sus conclusiones más importantes fueron: primero, dar valor significativo al saber hacer de los profesores; y segundo, formar a los docentes en lenguaje. Esta investigación en formación docente que se menciona, tiene relación con el proceso que están desarrollando 9 docentes de preescolar en el énfasis de pensamiento lógico verbal de la maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana de la que hace parte la docente investigadora, las 9 docentes hacen parte de una investigación profesoral que orienta la Dra. Rosa Julia Guzmán.

⁷ Presentada en Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es en Salamanca España.

Domínguez, Merino, Mathiesen, Soto, Rodríguez (2016), en segunda instancia, encontramos otra investigación relacionada con la formación profesoral en Concepción- Chile, llamada *Efecto de un programa de desarrollo profesional docente sobre la calidad de la literacidad temprana*⁸. Este estudio tuvo como objetivo diseñar un programa de desarrollo profesional docente y evaluar sus efectos sobre la calidad del ambiente letrado y las prácticas de literacidad en niños (p. 3). La muestra estuvo compuesta por 48 educadoras de 24 escuelas municipales de la provincia de Concepción. Los docentes asistieron a seminarios de literacidad y Coaching In Situ, donde trabajaron sobre tres áreas de la literacidad temprana: lenguaje oral, conciencia fonológica, y conocimiento de lo impreso. Los talleres lograron un cambio en las prácticas pedagógicas para la iniciación de la lectura y la escritura en educación infantil (p.1), se concluye entonces que la calidad de las experiencias de alfabetización temprana tiene un impacto significativo con el aprendizaje en lectura y escritura en el contexto escolar en el futuro.

Este estudio se relaciona con la presente investigación, ya que permite reflexionar sobre la incidencia que tiene la formación de los docentes en los procesos de alfabetización inicial y cómo se pueden transformar los procesos educativos.

2.1.2. Estudios previos sobre Alfabetismo emergente:

Guardia (2003), en Chile el estudio *Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico*, investigación que buscaba especificar las relaciones entre las habilidades de alfabetización emergente y la lectura temprana. En este estudio se evaluaron a 100 niños, de diferentes estratos socioeconómicos y sin trastornos en su aprendizaje, las conclusiones a las que llegaron fueron: primero, que existen asociaciones

⁸ Grupo de habilidades que hacen a una persona competente para recibir información por medio de la lectura y luego poderla expresar de forma escrita.

significativas entre la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre de las letras y la lectura alfabética parcial, lo cual confirma el rol fundamental de estas habilidades para la adquisición del principio alfabético; y segundo, los niños presentaron niveles de lectura desde pre alfabéticos hasta aquellos que lograron decodificar sin haber experimentado instrucción formal, lo cual demostró el gran potencial cognitivo y lingüístico en los niños de temprana edad. Este estudio se relaciona con la investigación del Sumapaz, ya que para el desarrollo de la estrategia que dio solución a la pregunta investigativa, se tendrá en cuenta no solamente el potencial cognitivo y lingüístico sino los procesos de alfabetismo emergente de los niños.

Cuadro, Berna (2015), en Uruguay, realizaron un estudio con 56 niños de educación inicial, el cual se denominó: *Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos*. El objetivo fue analizar las relaciones entre el desarrollo de las habilidades prelectoras⁹, el contexto alfabetizador familiar y el inicio de la alfabetización. Los resultados dan muestra de una relación significativa entre las habilidades prelectoras y el inicio de la alfabetización, así como de la importancia de las prácticas alfabetizadoras familiares (p.2). Los investigadores afirman que la lectura es una actividad cultural donde se transmiten conocimientos a través del ejercicio social y comunicativo, pero también es una actividad cognitiva donde intervienen diferentes procesos incluidos los motivacionales y afectivos. En consecuencia, de las interacciones que se dan en contextos familiares, escolares y sociales, influirán innegablemente tanto en el desarrollo de la lectura y escritura, como en la actitud y uso que se les den a estos procesos. Los resultados obtenidos en el estudio que aquí se expone confirma la influencia de la familia para el desarrollo de la alfabetización inicial, análisis que resulta pertinente para la investigación que se desarrolló en el

⁹ Entendidas en términos de alfabetización emergente.

Sumapaz, ya que identificar las relaciones de apoyo de la familia en los procesos de alfabetización es uno de los objetivos a los que se quiere llegar.

2.1.3. Investigaciones de Alfabetización inicial

Flórez, Restrepo, Schwanenflugel (2009). En Colombia desarrollaron la investigación titulada *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar*, en la que su principal objetivo fue comparar la eficacia de dos estrategias, la primera la denominaron prácticas universales de alta calidad (Aquí la investigación destaca: la lectura de cuentos, conocimiento ortográfico, el ambiente impreso, lectura compartida de libros en el hogar y compromiso familiar), y la segunda, prácticas experimentales de calidad reconocida (Se encuentran aquí: conciencia fonológica, aumento de vocabulario, y trabajo de pequeños grupos). Participaron 4 maestros, 105 padres de familia y 126 niños entre cuatro y cuatro años nueve meses pertenecientes a cuatro jardines infantiles sociales de la ciudad de Bogotá en los estratos 1 y 2. Las conclusiones evidencian principalmente que los programas que promueven la alfabetización emergente trascienden e influyen en las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura; también concluyeron que un programa que conjuga prácticas universales (ya antes mencionadas), con estrategias de conciencia fonológica, conocimiento de vocabulario y trabajo de pequeños grupos es positivo para promover habilidades alfabéticas. Otros hallazgos importantes de este estudio fueron: La relevancia que tiene el ambiente en el hogar para el desarrollo de procesos escolares en el aula, pues el ambiente que se proporciona en la familia incide para alcanzar aprendizajes y desarrollos óptimos. Este estudio llama la atención para esta investigación, ya que algunas de las experiencias

desarrolladas en la estrategia KO EKO¹⁰ se relacionan con las prácticas universales de alta calidad y las prácticas experimentales de calidad reconocida.

Rugiero, Guevara (2014), de la universidad Autónoma de México, en el artículo *investigativo alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil*. Mencionan tres importantes estudios relacionados con la alfabetización inicial como son: Cassady y Smith (2003), estudio que tuvo como objetivo evaluar el impacto de un sistema integral de aprendizaje - ILS¹¹, el cual se trata de la interacción de tres aspectos: conciencia fonológica, conceptos básicos del alfabeto y lectura contextualizada. El estudio se realizó en diferentes jardines donde se incluyó el ILS en las actividades de enseñanza cotidiana., se realizaron pruebas de entrada y de salida. Para llegar a los resultados compararon el desarrollo de los niños que participaron en el ILS con los niños de un programa regular. Estos investigadores concluyen que implementar un sistema integral de aprendizaje, es decir, aquel que incluye conciencia fonológica, conceptos básicos del alfabeto y lectura contextualizada en las aulas puede ser de gran apoyo para el conocimiento de la escritura.

El Segundo estudio es la investigación de Borzone (2005), cuyo objetivo era contribuir al conocimiento de la influencia que la lectura frecuente de cuentos tiene sobre el desarrollo de habilidades discursivas y cognoscitivas en niños de sectores desfavorecidos. Participaron tres grupos de niños con sus profesoras, cada grupo con diferentes condiciones sociodemográficas¹² solo se intervino con el grupo de nivel socio económico bajo urbano y los otros dos fueron comparativos. Se concluyó que los niños pueden desarrollar habilidades cognoscitivas y lingüísticas a partir de actividades como la lectura frecuente y reinterpretación de textos, como también determinar la importancia de que sean relaciones mediadas por un adulto.

¹⁰ Nombre de la estrategia de la presente investigación.

¹¹ Por sus siglas en inglés.

¹² Nivel socioeconómico, (NSE): bajo urbano, bajo rural y medio urbano.

La tercera investigación es la de Clarck y Kragler (2005), quienes realizaron un estudio con 34 niños de 4 y 5 años, de bajos recursos económicos y, sus profesores quienes recibieron formación sobre el desarrollo de la alfabetización temprana y posibles estrategias que podrían utilizar para apoyar la alfabetización inicial de los niños por medio de material impreso. El objetivo era evaluar los efectos del uso de materiales impresos sobre el desarrollo alfabetizador de niños preescolares, en este estudio los profesores cambiaron el ambiente de sus aulas para facilitar el desarrollo de la alfabetización, enfatizando en el material impreso. Se observó como resultado, aumento de sus conductas alfabéticas y aumento en el número de niños que escribieron sus nombres, algunos lograron trazar símbolos semejantes a las letras. También se concluye que las actividades planeadas y el material a utilizar deben ser adecuados y de interés para los niños.

A manera de conclusión de esta revisión, los autores afirman que los estudios presentados dan cuenta de la influencia del contexto escolar sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial y que, al igual que el contexto familiar, se conforma de varios factores, tales como el tipo de instrucción, las actividades realizadas dentro del aula, los materiales utilizados en clase, los programas curriculares, entre otros. Todos estos factores pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización inicial y, aunque no hay una determinación sobre cuál podría ser el más importante, vale la pena considerar los hallazgos de las investigaciones para elegir aquellos que se relacionan directamente con las habilidades o conocimientos que se desee desarrollar. Lo importante es considerar los fundamentos teóricos y los hallazgos en el campo, así como llevar a cabo estudios e intervenciones sistemáticas (Ruggerio, Guevara, 2014).

Es importante mencionar que el análisis que realizan estos autores se puede relacionar con esta investigación puesto que se confirma la influencia que ejerce el medio escolar y sus acciones

consientes sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial, las acciones consientes incluyen un programa de alfabetización que reconozca la función comunicativa y social de la lectura y la escritura mediante intervenciones pedagógicas oportunas y pertinentes (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018).

2.1.4. Estudios sobre Lectura en familia

Arias (2013). Estudio desarrollado en Colombia con la institución universitaria politécnico Gran colombiano, titulada *La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años revisión de antecedentes*, que tuvo como finalidad explorar el estado del arte con respecto a la lectura entre adultos y niños de primera infancia. El autor se remite a diferentes fuentes, bibliotecas y bases de datos, posteriormente realiza una clasificación de los artículos y textos de investigación, para terminar clasificando algunas categorías. La metodología utilizada por Arias fue analizar el contenido de fuentes entre los años 1970 y 2002, y artículos investigativos comprendidos entre 2002 al 2012 enfocados en la lectura conjunta en sí misma y la interacción entre niños y adultos. Dentro de las conclusiones se destaca la importancia de detectar los rasgos del niño, del adulto y de la situación que favorezca la interacción, ya que tiene gran influencia en el desarrollo de estas acciones. Otra conclusión es que las experiencias de interacción plantean actos comunicativos como preguntar, explicar, argumentar, narrar, formular razonamientos que deben tener un análisis del adulto y finalmente, recalca que la lectura conjunta adulto-niño da oportunidades de aprendizaje.

Urquijo Navarro, García, Sedeño (2010), Universidad Mar de plata, Argentina y Universidad de Cádiz (España) adelantaron una investigación titulada *Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector* que buscó principalmente explorar las relaciones entre contexto alfabetizador familiar y adquisición de

habilidades prelectoras; pero también, estudió las relaciones entre estas habilidades y el desempeño posterior de la lectura. Para ello se seleccionó una muestra de 52 participantes de 5 años de edad, de clase social media y a los padres o tutores de los niños y niñas (p.1). Los autores llegaron a los siguientes hallazgos: (1) afirman que los padres que tienen mayor cantidad de años en la escolaridad presentan hogares con mayores prácticas a la lectura y la escritura como leer, dibujar y escribir con sus hijos, lo cual conlleva a ofrecerle a sus hijos una mayor cantidad de recursos, experiencias y lecturas conjuntas que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito. (2) respecto a la relación que puede existir entre las habilidades prelectoras y el desempeño en la lectura el estudio concluyó que se relacionan efectivamente, siendo la conciencia fonológica una variable indispensable en el desempeño de la lectura. Este estudio llama la atención para esta investigación porque permite reflexionar sobre la incidencia que tiene la calidad de la cooperación familiar en cuanto a las prácticas de lectura y escritura en los primeros años, lo cual sustenta la importante participación de la familia en las experiencias escolares de la investigación adelantada en el Sumapaz.

2.1.5. Investigaciones sobre habilidades básicas del pensamiento

No se encontraron investigaciones específicas en preescolar relacionadas con el tema, habilidades básicas del pensamiento y su relación con la alfabetización inicial sin embargo, se encontraron tres documentos relacionados con primaria: una investigación de maestría que trabajó habilidades de pensamiento en segundo grado, y dos programas (proyecto aprender a pensar, y proyecto Noria) que se fundamentan en el desarrollo de habilidades del pensamiento para potenciar aprendizajes, a continuación se expone cada uno:

Guzmán y Medina (2014), Tesis de la Universidad De La Sabana en Chía Colombia, titulada *Intervención Pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento en los*

estudiantes de segundo grado de la IERD Patio Bonito Nemocón. Su objetivo fue realizar una intervención pedagógica desde la integración de los contenidos curriculares, para desarrollar y fortalecer las habilidades de pensamiento básicas en los estudiantes del grado segundo dicha investigación tuvo en cuenta el proyecto “Aprender a pensar” de Margarita Amestoy de Sánchez (p10). Participaron 56 niños entre los 7 y 9 años, los investigadores utilizaron tres fases para el desarrollo de su estudio: primero, entrevista a docentes; segundo, planeación y aplicación de actividades con la habilidad observación”; y por último, prueba de cierre para evaluar implementación de la propuesta. Algunas conclusiones fueron: primero, se debe establecer criterios de valoración previos que permitan evaluar las habilidades del pensamiento que permitan identificar niveles del desarrollo del pensamiento, segunda para favorecer la enseñanza de habilidades del pensamiento se deben abordar desde los contenidos curriculares y, tercera los docentes pueden contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento no solamente de sus estudiantes, sino de las propias , empleando estrategias pedagógicas que permitan visualizar el aprendizaje de cada uno.

Sánchez (2002), en la ponencia *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento* , explica y justifica un modelo que permite construir, implementar y evaluar proyectos para la enseñanza de habilidades del pensamiento. Todas las investigaciones anteriores le permitieron desarrollar, validar y publicar dos series de libros: desarrollo de habilidades del pensamiento 1991, aprende a pensar 1993. A partir de sus valiosas investigaciones y publicaciones, la investigadora venezolana diseño un programa al que llamo “enseñar a pensar” el cual tiene como interés mejorar las dificultades académicas a partir del desarrollo del pensamiento.

Resulta de gran importancia la lectura y análisis de sus investigaciones, para fundamentar y explicar el trabajo desarrollado con el estudio del Sumapaz que nos ocupa.

Por último se menciona el proyecto NORIA (2001), liderados por Helena de Puig y Angélica Sático es una propuesta educativa para niños de 3 a 11 años, cuyo objetivo fundamental es ayudar a los estudiantes de cualquier nivel “a pensar mejor por sí mismos”, permitiéndole al niño la posibilidad de ser más atentos al discurso, más reflexivos y más razonables. Es decir que el proyecto pretende formar ciudadanos que puedan hablar, pensar mejor y ser creativos (p35). Las autoras proponen actividades enfocadas a juegos para pensar que ayudan a desarrollar el pensamiento clasificados en habilidades como: habilidades de percepción, habilidades de investigación, habilidades de conceptualización, habilidades de razonamiento y habilidades de traducción (p.32). Las habilidades básicas del pensamiento se encuentran incluidas en la clasificación anterior.

El proyecto Noria presenta un trabajo con niños de la primera infancia, de modo que la relación que existe entre dicho proyecto y la investigación del Sumapaz es básicamente el desarrollo de las habilidades del pensamiento en niños de preescolar.

2.2. Referentes Teóricos

El marco teórico propuesto parte del alfabetismo emergente y las relaciones de éste con el apoyo familiar como elemento desencadenante de la aprehensión y desarrollo de alfabetización inicial; luego se le da paso al concepto educación inicial y las orientaciones pedagógicas que la guían, como tercer tema se examina la alfabetización inicial y cómo su concepto se relaciona con la lectura, la escritura y la oralidad como procesos de alfabetización, se finaliza este capítulo con el pensamiento y cómo el desarrollo de sus habilidades básicas aportan elementos fundamentales en el aprendizaje.

2.2.1. Consideraciones del Alfabetismo emergente y la influencia del contexto familiar

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) la palabra alfabetismo es “*conocimiento básico de la lectura y la escritura*”; la palabra emergente es que “*nace, sale y tiene principio de otra cosa*”; la palabra contexto es “*entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho*”; y la palabra familiar, “*perteneciente o relativa a la familia*”. (DRAE).

Lo anterior, nos permite deducir que el alfabetismo emergente se relaciona con el aprendizaje de la lectura y de la escritura que nace o tiene un principio en el contexto familiar de los niños, al respecto Flórez, Arias, Restrepo y Guzmán (2014), corroboran las relaciones que existen en las relaciones de familia y las conexiones que el niño haga en la escuela:

En el alfabetismo emergente se incluyen procesos como: la construcción de la lengua escrita, los procesos de aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, los ambientes emocionales sociales y lingüísticos orientados hacia el alfabetismo tanto en el hogar como en las modalidades formales de educación inicial, las prácticas evolutivamente apropiadas para promover el aprendizaje de la lengua escrita y los escenarios de aprendizajes alfabéticos (p 17).

Asimismo, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007). Afirman que, (...) “el alfabetismo no es un asunto de todo o nada, algo que se tiene o no se tiene. Más bien se trata de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo: se puede ser más o menos alfabetizado.” (p13).

Al respecto, es importante mencionar que Colombia se encontraba hasta hace unos años en una postura rígida con respecto a los aprendizajes que el niño podía desarrollar antes de entrar en un proceso formal en la escuela. Fundalectura en el 2006 en su programa leer en familia afirma que: “Hasta hace unos veinte años se creía que el aprendizaje de la lectura comenzaba cuando los niños ingresaban a la institución escolar, en la que participaban en los procesos de enseñanza

formal del sistema de escritura propio de su cultura” (p11). La experiencia nos muestra que aún algunas personas no reconocen la relevancia de los saberes previos de sus estudiantes al momento de llegar por primera vez al colegio, de allí la importancia de generar investigaciones que demuestren lo determinante del alfabetismo emergente en la educación inicial.

2.2.1.1. Concepciones de Alfabetismo emergente

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) mencionan que desde los años 80 el término ha sido objeto de estudio ya que algunos investigadores se inquietaron cómo era que los niños desarrollan una comprensión de la lengua escrita y empezaron a dar una definición más extensa de alfabetismo emergente que involucraba la oralidad y la escritura (p.12).

Los mismos autores en el año (2009) afirman “El alfabetismo emergente es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria” (p.80).

Las autoras afirman que el alfabetismo emergente es un proceso de aprendizaje temprano donde coinciden cuatro dimensiones que se entrelazan: *la dimensión funcional* la cual hace referencia a los usos de la lengua oral y escrita, *la dimensión social* la cual alude a la inevitable presencia de otras personas en el proceso, *la dimensión cognitiva* la cual apunta a ese procesamiento de información y construcción de conocimiento desde sus capacidades biológicas individuales; por último, *la dimensión emocional lúdica* que indica las interacciones que los niños tienen con los adultos y como dejan huellas en los recuerdos del niño (p. 14 - 15).

En el mismo texto recalcan también que: “el alfabetismo emergente se entiende como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (p.14). Es así como podemos determinar que el camino temprano que debe recorrer un niño hasta llegar a ser un

lector y escritor con competencias puede ir desde su nacimiento hasta su muerte, pues se habla de diferentes niveles de desarrollo en este aspecto que se van profundizando y perfeccionando de acuerdo a las experiencias que se van viviendo a lo largo de la vida.

2.2.1.2. *Familia como contexto alfabetizador*

Graves, Juel y Graves (2000) explican en el documento citados por Urquijo *et al* lo que se entiende por contexto alfabetizador:

Por contexto alfabetizador familiar se entiende al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño/a durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Urquijo *et al* citando a Graves, Juel y Graves, 2000 p1).

La afirmación anterior muestra con claridad que el alfabetismo emergente resalta el papel influyente que cumple el adulto para apoyar los procesos que se dan desde la educación inicial, lo cual también es reafirmado por Flórez, *et al* (2007) cuando dicen: “es responsabilidad del adulto crear las condiciones, dicho de otra manera, brindar las oportunidades necesarias para que los niños puedan aprender desde sus diferencias culturales, sociales, económicas e individuales.” (p.16). En este sentido la familia y las condiciones que provea a sus hijos serán determinantes para el desarrollo del alfabetismo.

Adicionalmente las investigadoras afirman: “Los niños crecen en hogares que ofrecen variados niveles de apoyo al desarrollo del alfabetismo.” (p.16), de acuerdo a los niveles de soporte que se mencionan se podría analizar que, en todas las familias, debe existir alguna base-

así sea mínima- que desarrolle el alfabetismo, ya sea desde lo oral, lo visual o lo auditivo que permita promover aprendizajes a futuro, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) afirman:

En general, los niños que llegan a la escuela con pocas experiencias que hayan promovido el aprendizaje de conocimientos y habilidades básicas para aprender a leer y a escribir de manera eficiente demuestran logros iniciales más bajos que los de sus pares cuyos antecedentes socio-familiares han sido ricos en experiencias significativas de alfabetismo (p.17).

Los niños antes de ingresar a la etapa escolar tienen la capacidad de desarrollar aprendizajes sobre la función, el contenido y la forma del lenguaje escrito. Pero este camino no lo realiza el niño por sí solo. Es necesario de la interacción con los adultos que lo rodean y los acontecimientos que se dan en el círculo social y cultural (Flórez et al, 2007, p.14). Con respecto al mismo análisis Purcell-Gates, (1996), citados por *Urquijo et al* (2010) sostienen que:

“Aquellas familias en las cuales existe un uso cotidiano de la lectura y la escritura -incluyendo comprensión y producción de textos- brindan a sus hijos mayores conocimientos acerca de lo impreso y de la funcionalidad y uso del lenguaje escrito” (p.4).

Se debe agregar también que el programa Leer en familia en Colombia, Promovido por Fundalectura en el 2006 resalta: “el lazo emocional y familiar alrededor de la lectura sirve de soporte a todas las actividades de lectura y escritura antes de la escuela” (p.24).

Lo anterior tiene una estrecha relación con la importancia de disponer en el hogar de medios literarios y culturales como libros, periódicos, televisión -entre otros-y convertirlos en un mecanismo de gran influencia en los resultados escolares, es decir que la cantidad de material escrito en casa tienen efectos en el desarrollo del vocabulario y de habilidades de pre lectura (Echols, West, Stanovich y Zehr, 1996, citados por Andrés, et al 2010).

Andrés et al (2010), en su investigación desarrollan una afirmación muy interesante sobre lo que puede entenderse como contexto alfabetizador familiar:

El contexto alfabetizador familiar, entendido como el conjunto de los recursos del hogar que abarcan experiencias en las cuales el niño se encuentra en contacto con eventos que involucran la lectoescritura y la disponibilidad de materiales impresos; además de las habilidades y conocimientos prelectores definidos como precursores de la lectura formal, que tienen sus orígenes en las experiencias tempranas de la vida de un niño (p1).

Pero también, existe una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres a estas prácticas y el grado de compromiso con el que las asumen (Juel, 1991; Braslavsky, 2004), es por ello que la participación de la familia debe incluir el ejemplo, de tal manera que los hijos observen en casa ambientes y actitudes que inviten a la lectura, la escritura y la oralidad.

Por esta razón es importante que los docentes involucren activamente en el proceso escolar a la familia, mediante estrategias que desarrollen, no solamente actividades para compartir en juntos, sino una verdadera reflexión de lo que significa un contexto alfabetizador.

En esta misma perspectiva la presente investigación da un lugar a cada familia de los niños participantes, es decir la familia como contexto alfabetizador, la cual deberá brindar, experiencias en el hogar que permitirán en sus hijos un desarrollo de su lenguaje, pero también de su cognición y de su socialización, tal como lo afirma Salmon (2014): “las rutinas conversacionales familiares se asocian con el desarrollo de los procesos socio-cognitivos. Los niños que tienen un lenguaje más desarrollado manifiestan mayor competencia socio cognitiva” (p79).

Es por ello que esta investigación aporta e invita a las instituciones educativas a crear espacios de lectura y escritura entre padres e hijos, idea respaldada por Bernal (2014): “Es importante que las instituciones diseñen estrategias para vincular a la familia y para crear espacios de prácticas de lectura en los procesos formativos de sus hijos” (p.207).

Para terminar con este apartado, se debe resaltar que al interior de la familia se promueve la alfabetización inicial mediante diversas acciones como es: la lectura de libros de cuentos por parte de los padres, la lectura conjunta padres e hijos, la discusión de historias y cuentos, así como diversos juegos que implican el uso del lenguaje. Por medio de estas acciones el niño puede descubrir nuevos conocimientos, aumentar su vocabulario, puede reconocer palabras y significados para llegar poco a poco a una relación del lenguaje oral con el escrito (Rugerio y Guevara, 2012).

2.2.2 Educación inicial y orientaciones pedagógicas para la primera infancia

Teniendo presente que los niños cuentan con grandes capacidades susceptibles de potenciar, y que el trabajo arduo de esas capacidades se volverán habilidades, es cuando como docentes debemos entender que el desarrollo integral en los primeros años de vida debe ser prioridad para una sociedad que quiere garantizar las mejores condiciones para sus niños, al respecto el documento Bases curriculares para la educación inicial y el preescolar (2017) menciona:

(...) a través del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), el país reconoció el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y estableció la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de 6 años (p.21).

De acuerdo a lo anterior, el presente estudio, en el marco de su problema de investigación, desea también propiciar experiencias que respalden al desarrollo integral de los niños de la

vereda la Unión del Sumapaz, de tal manera que se estimule su desarrollo. Las experiencias que se desarrollan en el aula con niños pequeños permiten un trabajo integral de sus dimensiones, de tal manera que una sola experiencia transversaliza varias dimensiones (Puig y Sático, 2011).

El mayor desarrollo cerebral sucede en los tres primeros años, y es el entorno con todo lo que ello implica (nutrición, salud, protección, interacciones humanas) de quien depende. Por lo cual la atención y el cuidado de buena calidad por parte de los adultos serán determinantes para que exista un adecuado desarrollo físico, emocional, cognitivo y social (Documento No 10 Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. MEN, 2009).

El mismo documento continúa reafirmando las capacidades que pueden desarrollar un niño en medio de las interacciones con el contexto:

Sustenta que los niños nacen con sofisticadas capacidades y en poco tiempo construyen mejores herramientas para pensar, procesar y transformar la información que reciben de su entorno. Aprenden rápidamente de las relaciones que se tejen en el contexto familiar y en todos los ambientes sociales donde conviven (MEN, Documento 10 p.12).

A continuación, se expone el concepto de educación inicial, pues el presente estudio se desarrolló con niños de 4 y 5 años de edad, también se mencionan las orientaciones pedagógicas que sugieren el MEN, En cuanto a lo que significa educar en la primera infancia:

2.2.2.1. ¿Qué es la educación inicial?

Existen conceptos de educación inicial que se retomarán desde diferentes documentos del Ministerio de Educación Nacional:

Los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el distrito (2010) al respecto mencionan:

La Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal (p.9).

Lo anterior nos permite pensar que la educación inicial no solamente es preparar al niño/niña para los aprendizajes formales, es mucho más que eso, es pensar en el niño como un ser humano con muchas dimensiones a desarrollar, es pensar que la educación inicial es prioridad en la formación de habilidades y competencias y sobre todo es reflexionar que se debe pensar en la individualidad del ser, ya que todos los niños según su historia de gestación y su contexto social y familiar responderá de manera diferente a los procesos educativos que se le proporcionen.

La educación inicial es un proceso pedagógico y educativo intencional, donde por medio de actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, se potencian las habilidades y capacidades en cada uno de los niños (MEN.Colombia territorio rural, 2015). Lo anterior se relaciona estrechamente con todas las correlaciones sociales que el niño construye, son los adultos los responsables de brindar interacciones eficaces y acertadas que fortalezcan los procesos en la educación inicial en ambientes adecuados. (MEN Documento 10 2009).

Para terminar la conceptualización de educación inicial se menciona lo que afirma, Escobar (2006):

La Educación Inicial constituye un nivel educativo fundamental para el avance pleno del ser humano, por cuanto en esta etapa de la vida se estructuran las bases del desarrollo y se suceden las adquisiciones cognitivas más importantes; sin embargo, la relevancia de este nivel para

una gran mayoría no deja de ser un espacio para el cuidado y custodia de los niños menores de seis años. (Escobar, 2006, p.185)

2.2.2.2. *Orientaciones pedagógicas hacia lo que significa educar en la primera infancia*

Un interrogante que atañe a los maestros de educación inicial es ¿Qué significa enseñar en la primera infancia?, pensar en contenidos concretos, pero sin dejar de lado el tema del desarrollo de dimensiones es una preocupación que a través del tiempo ha ocupado la mente de muchos maestros. Desde la creación de los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el 2010, el gobierno Nacional se ha preocupado de una manera más tangible por aportar a la solución de esta cuestión y es a partir de esa fecha que se han creado otros documentos que orientan sobre la educación de la primera infancia.

La investigación del Sumapaz tuvo en cuenta, para este apartado, las concepciones y orientaciones del Ministerio De Educación Nacional, analizado desde diferentes documentos, escritos en diferentes momentos 2010, 2014 y 2017. Dichos documentos se centran en los objetivos que se buscan, es decir en lo que significa educar u orientar pedagógicamente en la primera infancia. En esta perspectiva el *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para La Educación Inicial en El Distrito (2010)* establecen los siguientes objetivos fundamentales:

- Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas.
- Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
- Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas.
- Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto
- Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel.

- Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas. (p9)

Se puede afirmar entonces que se reconoce y se promueve el desarrollo del niño en todo el sentido de ser humano lo cual hace de la educación inicial una etapa fundamental no solamente en la vida escolar del niño sino en su vida social y familiar.

Continuando con el análisis de las orientaciones pedagógicas se reflexiona que de acuerdo al Documento No 21 del MEN la educación inicial prioriza totalmente la idea de desarrollo y atención a la primera infancia sobre la enseñanza de determinadas áreas

Asimismo el documento No 20 se menciona que educar en la primera infancia significa educar para la convivencia, de tal manera que contribuya a su formación como seres sociales, que pueden vivir armónicamente en comunidad empoderándose poco a poco de normas y reglas que guían una sociedad. (*MEN, 2014*). Aquí encontramos otra orientación pedagógica importante en la educación inicial y es formar seres humanos con capacidad de socializar y vivir con otros en sana convivencia.

Para terminar con el análisis de los documentos del MEN encontramos las apreciaciones de las bases curriculares para la formación inicial 2017 donde se dice que la educación de los niños de 0 a 6 años se debe direccionar hacia estrategias que promuevan el desarrollo y el aprendizaje, por lo cual se mencionan tres intenciones que deben orientar la educación inicial:

- Los niños construyen su identidad en relación con los otros.
- Los niños son comunicadores activos, expresan y representan su realidad.
- Los niños disfrutan aprender, explorando y relacionándose con el mundo. (Bases curriculares para la educación inicial 2017, p. 41)

Por consiguiente, son las interacciones sociales, los intercambios comunicativos y el desarrollo cognitivo, lo que se debe potenciar en la educación inicial, es decir que educar en la primera infancia significa orientar desde la óptica del desarrollo integral, y no desde la enseñanza de áreas específica.

Es claro que la responsabilidad para educar en la primera infancia es brindar por parte de los maestros, ambientes y contextos acciones que promuevan su desarrollo en general, permitiéndoles acercamientos a diferentes experiencias pedagógicas.

2.2.3. Alfabetización inicial

Se considera necesario conceptualizar el término “alfabetización” con el fin de comprender su importancia dentro de procesos del desarrollo infantil, según el diccionario de la real academia española (DRAE), “La alfabetización es la acción o efecto de alfabetizar, y alfabetizar es enseñar a alguien a leer y escribir”. Sin embargo el análisis de los referentes teóricos aquí expuestos, nos indica que alfabetizar es mucho más que eso, y no es justo limitarse al acto de conocer las letras del abecedario y usarlas. La alfabetización debe indudablemente incluir actitudes y expectativas relacionadas con la lectura y escritura, llegando a ser en si misma todo un fundamento del aprendizaje. A continuación, se abordarán algunos conceptos y consideraciones de la alfabetización inicial, analizando la lectura, la escritura y la oralidad como procesos alfabetizadores:

2.2.3.1. Consideraciones de alfabetización inicial

La alfabetización inicial se relaciona con las capacidades, destrezas y conocimientos que deberán desarrollar los niños para comenzar su vida escolar, concretamente antes de iniciar la alfabetización formal (Rugiero, y Guevara, 2015). En relación con ello se puede decir que, en las edades iniciales de los niños, la vida gira alrededor del juego y de la interacción con los otros. Es

precisamente en esos escenarios de interacción donde los niños tienen la oportunidad de desarrollarse en muchos aspectos. Al respecto Guzmán, Ghitis, y Ruiz (2018), exponen: “En los juegos de los niños, se encuentran muchas situaciones de producción de representaciones mentales que hacen parte de la génesis de la alfabetización inicial” (p 15).

Con lo anterior, cobra un gran sentido lo propuesto en la política pública de primera infancia, lo cual se evidencia en el documento *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017)*, quienes proponen las actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio), como formas primordiales para potenciar las diferentes dimensiones del desarrollo infantil a saber: Personal -Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva. Al fortalecer las capacidades y destrezas de cada una de las dimensiones se prepara el camino de los niños para que inicien su vida escolar con fundamentos importantes desde su propio desarrollo.

La vida escolar se proyecta inevitablemente hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura, aprendizajes que deben darse desde las prácticas sociales y no de manera aislada, deben darse desde los primeros años en contextos atravesados por la cultura y la interacción social, donde las ideas sean palpables en la comunicación entre usuarios; de esta manera los niños acceden a la cultura escrita al tiempo que comprenden el sistema de escritura (Molinari, y Corral 2008).

Que un niño comprenda el sistema de escritura, es un tema que debe ser abordado desde una visión profunda y no limitar este desarrollo a un proceso alfabético y/o gramatical, tal como lo afirma Ferreiro (1997): “Los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional” (p.23). Es decir que en el sistema de escritura se debe tener en cuenta algunos aspectos que pueden darse o desarrollarse de manera paralela, como es la interacción social y el juego, los cuales trascienden las barreras de los elementos gráficos y sonoros.

El presente estudio busca generar nuevas hipótesis y conclusiones sobre el cómo potenciar la alfabetización inicial de tal manera que no se restrinja a la noción de letras y sus usos, pues la codificación y decodificación se puede realizar desde diferentes niveles, así lo sostiene Ferreiro (1997), “el maestro no es *más* el único que sabe leer y escribir en el salón de clase, todos pueden leer y escribir, cada quien a su nivel” (p.27). En el mismo texto la autora menciona que El “ser alfabetizado no es un estado sino un proceso” (p. 11), lo cual se puede comprender desde la lógica del desarrollo infantil.

Es necesario que los docentes cambiemos la óptica sobre el niño que aprende, y darle un valor diferente como sujeto con derechos que deben prevalecer sobre cualquier situación, concerniente a ello Ferreiro (1997), afirma:

Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende (...) es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje (...) detrás de eso hay un sujeto cognoscente alguien que piensa que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo (p.27).

De igual manera, para reconocer ese sujeto cognoscente que se encuentra dentro de cada uno de los estudiantes, es preciso considerar que la alfabetización inicial debe desarrollarse dentro de unas condiciones necesarias para ello. Donde sea el maestro quien proporcione verdaderas experiencias intencionadas en el día a día, que lleven a los niños a utilizar el lenguaje en sus diversas formas.

Al posibilitar las condiciones para que se dé un sano desarrollo de la alfabetización inicial, estaremos dando la posibilidad de promover la alfabetización a lo largo de la vida de esa persona, tal como lo reafirma Castedo (1995): “lograr niños que se relacionen placentera y

eficazmente con la lengua escrita es un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal” (p.2). Entonces se puede afirmar con lo anterior que la escritura debe tener una estrecha relación con las emociones que se proyecten hacia ella, y son los maestros quienes deben empoderarse de ese reto, ya que escribir debe generar sentimientos positivos y no de frustración o desencanto, de esta manera el estudiante se sentirá capaz de realizar sus propias producciones sin miedo de enfrentarse a los errores, sino por el contrario aprender de ellos.

2.2.3.2. La escritura, la lectura y la oralidad como procesos de alfabetización

El análisis teórico anterior sobre alfabetización inicial nos permite pensar que dentro de este proceso existe un procesamiento de operaciones mentales, que permite elaborar y transformar no solamente el conocimiento sino también habilidades. A continuación, abordaremos la escritura, la lectura y la oralidad como procesos de coexistencia con la alfabetización inicial:

- a) Escritura: En el siguiente apartado, se reflexionará sobre tres aspectos de la escritura:
- Escritura como proceso
 - Condiciones para que exista producción escrita
 - Concepciones que se consideran erradas en el proceso de escritura.

Escritura como proceso

Los niños mediante un trabajo gradual intentan comprender lo que la escritura representa. La escritura no se puede concebir como la transcripción de la oralidad, es un sistema de representación del lenguaje donde los niños no encuentran relación entre elementos orales y escritos (Molinari y Corral 2008). Dentro de este proceso existe una fuerte relación entre el niño y la cultura (Guzmán y Chocontá 2018), donde se comprueba por medio de esta relación que la escritura es una expresión del lenguaje, es decir que el contexto incide de manera importante en

los procesos de escritura, así como las herramientas que se brindan dentro de su entorno familiar y escolar incidirán en este proceso de adquisición de la escritura.

El dibujo, la expresión corporal y el lenguaje oral y gestual son lenguajes precursores al lenguaje escrito, por lo cual se considera que se le debe dar prioridad al fortalecimiento de este tipo de expresiones con el fin de fundamentar habilidades y capacidades necesarias para desarrollar la escritura como proceso y no como fin último (Puig y Sático, 2014).

En consonancia con lo anterior se podría analizar que estos autores mencionan la importancia de fijarnos como docentes más en los aspectos constructivos de la escritura que en los aspectos figurativos, estos últimos hacen referencia a la calidad del trazo, la orientación de las grafías, la presencia de formas convencionales. Los aspectos constructivos de la misma producción escrita se hacen evidentes cuando nos preguntamos cómo docente ¿Qué es lo que el niño quiso representar? ¿Cómo llegó a reproducir tal representación?, dice Emilia Ferreiro (2006) que estos aspectos constructivos deben priorizar la observación en los investigadores.

Cuando en un aula de clase nos centramos en los aspectos figurativos de la producción de la escritura, estaremos minimizando los esfuerzos que hace el niño por comprender y querer comunicarse. Al respecto Ferreiro y Teberosky (1979), “la escuela ignora esta progresión natural, y le propone un ingreso inmediato al código, creyendo facilitar la tarea si se develan de entrada todos los misterios” (p.355), también confirmado por Guzmán y Chocontá (2018): “en los primeros años de escolaridad de los niños se ignora el potencial de la escritura como fuente de desarrollo” (p.9). Es claro entonces que el niño tiene capacidades cognitivas y comunicativas que le permitirán desarrollar al máximo los aspectos constructivos de la producción escrita, pero es la actitud del adulto sea padre o maestro, quien determinará en gran medida que el niño alcance procesos óptimos en la escritura.

Condiciones para que exista producción escrita:

Para lograr una producción escrita es necesario interactuar, tener un objetivo para construir significado, se debe partir de una base comunicativa y se debe realizar en situaciones de práctica social. Estas condiciones y otras deben tenerse presentes para el desarrollo de la alfabetización inicial por lo que es pertinente mencionarlas en la presente investigación.

Una condición para que exista producción escrita es la interacción que se da entre niños, objetos y adultos, mediante muchas oportunidades que les permitan comprender forma, función y contenido de la escritura; incluida también la actitud que se tiene hacia ella. Esta condición no se logra de la noche a la mañana es un largo proceso escalonado que se va construyendo en dicha interacción (Flórez y Gómez 2013).

Otra condición es recordar información y organizarla para que tenga sentido aquello que se dice, se podría interpretar entonces que, en la alfabetización inicial, específicamente en sus procesos de escritura, se debe fortalecer las habilidades básicas del pensamiento, y de esta manera aportar significativamente para que se produzca escritura (Smith 2004 y Holliday 1999, citados en Salmon 2014).

Otro de los aspectos que se deben considerar es la necesidad de trascender la idea de que la caligrafía es un apoyo para expresar gráficamente un asunto, pero no puede quedarse como lo más trascendente de la escritura, ya que lo más importante es extenderse a la expresión de la comunicación (Guzmán, Ghitis y Ruiz 2018). Ya que cuando la escritura lleva a la comunicación es porque existe un sentido para el niño, es decir tiene motivos para escribir.

Desde edades tempranas los niños presentan intenciones en sus escrituras, las cuales van evolucionando de acuerdo con las relaciones a las que va teniendo oportunidad, es así como el documento Bases curriculares para la educación inicial y el preescolar (2017), mencionan:

En sus primeras escrituras utilizan el garabateo como punto de partida para crear su propio código y poco a poco le dan una intención comunicativa. En muchas ocasiones el mismo trazo o signo puede representar distintas palabras. Dichas intenciones comunicativas se fortalecen cuando se relacionan con el mundo literario, el hablado, el cantado, el signado, el que está en la memoria de los adultos y en los libros (p88).

Cuando los niños escriben en situaciones de práctica social muy significativa para ellos, provocados a escribir con libertad, justificando sus producciones y teniendo en cuenta la opinión de los demás, tendrá significado la producción escrita no, como ejercicios preparatorios, sino como construcción de un saber propiamente dicho (Molinari y Corral, 2008 p.13 - p. 49). Al respecto los mismos autores afirman que la escuela debe concebirse como una comunidad de escritores, donde los niños puedan plantear situaciones propositivas para la escritura, lo cual les permitirá descubrir nuevas características de la lengua escrita. Cuando componen sus propios textos se apropian de las prácticas del escritor como decidir que escribir, como también a lo referido por el sistema de escritura, es decir cantidad, valor, orden de las marcas y formas gráficas.

Situaciones que se han considerado erradas:

Existen muchas generaciones que aprendieron a leer y escribir bajo las condiciones de los métodos tradicionales, a continuación, se exponen los argumentos de algunos autores, según Guzmán, Ghitis, y Ruiz (2018):

Tradicionalmente la enseñanza de la escritura se ha asociado con actividades perceptivo-motoras, de direccionalidad y de orientación en el espacio, entre otras, que prepara a los niños para hacer buenas planas de letras y de figuras, sin que

necesariamente faciliten su proceso de alfabetización inicial y de aprendizaje de la lectura y la escritura (p19).

Por consiguiente, realizar ejercicios de motricidad fina y pinza trípode garantiza afianzamiento muscular, al igual que coordinación visomotora pues la mano ejercita sus músculos, pero no es suficiente para garantizar que el niño le encuentre sentido a lo que hace de manera repetitiva.

Pasando del análisis del ejercicio motor de la escritura al ejercicio semántico encontramos que la lengua escrita pierde identidad cuando se fragmenta, las consecuencias de dividir la enseñanza de la lectura escrita primero en letras y sílabas secuenciadas, luego palabra, oración y texto; lleva a comprender qué primero se da la lectura mecánica y posteriormente la lectura comprensiva. Lo anterior se considera discrepante con la idea de que enfrentarse a la escritura es hacer una interpretación propia (Lerner, 2001). Se facilitaría considerablemente los procesos de alfabetización inicial y de aprendizaje de la lectura y escritura, si el aspecto semántico y pragmático se da como procesos simultáneos de tal manera que el niño globalice su lenguaje.

Lerner (2001), es muy clara cuando sostiene “Ahora sabemos que los niños reelaboran simultáneamente el sistema de escritura y el *“lenguaje que se escribe”*... ¿Por qué mantener entonces una separación, que ha tenido efectos negativos?” (p62). Es preciso reflexionar entonces sobre la pregunta que Lerner formuló desde hace tantos años en su texto, y que aún no se resuelve por parte de muchos docentes del país, o que tal vez a pesar de su reflexión no se investiga dentro del aula para tomar medidas diferentes en cuanto a la enseñanza de la escritura se refiere.

- b) Lectura: Otro de los ejes centrales de la alfabetización inicial es la lectura, pues se considera que el niño desde sus primeros años de vida realiza una lectura de su entorno.

Lo cual resulta influyente para sus propias interpretaciones y en consecuencia para la construcción de conocimientos que apoyaran aprendizajes posteriores. Aquí se abordarán aspectos tres aspectos:

- La lectura como proceso
- Qué se requiere para un sano desarrollo de la lectura
- Utilidad que tiene la lectura para los niños

La lectura como proceso:

A partir de la lectura como proceso, se reflexiona que existe para los niños innumerables maneras de leer todo aquello que los circunda, sin importar la edad o la condición socio económica y cultural que los rodea. A medida que hacen lectura de su contexto, expresan sus ideas utilizando diferentes formas del lenguaje, es aquí donde se encuentra un sentido muy importante en lo mencionado por Cabrejo (sf) “un niño desde sus primeros meses realiza una lectura del rostro y la voz de sus padres, esta acción moviliza su pensamiento y abre el camino para comprender más adelante otras modalidades de lectura a las cuales les dará sentido, acción que se dará recíprocamente” (p. 13).

Los niños realizan lecturas a partir de las canciones infantiles escuchadas, de los arrullos y las historias narradas por adultos, lo cual certifica que los niños se aproximan efectivamente al lenguaje y en consecuencia a la lectura (Bernal, 2014). Es decir que la lectura como proceso tiene sus inicios desde la misma gestación y durante los primeros meses de vida del niño. Se puede entonces afirmar que estos primeros ejercicios se encuentran dentro de experiencias literarias que servirán al niño para desarrollar su lenguaje.

En congruencia con lo anterior, el documento 23 del MEN 2014 expone que: “Las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien

facilitan el proceso de construcción de la lengua escrita, no se restringen a “preparar” para leer alfabéticamente, sino para operar con símbolos” (p.25). Se podría pensar entonces que muchas experiencias literarias en los niños de primera infancia en sus contextos inmediatos aportarían muy positivamente a la construcción de su lengua escrita. El mismo documento 23 sostiene que la lectura brinda posibilidades a los niños de explorar universos e interpretarlos de manera simbólica según sus particularidades.

Es la tarea de los maestros suscitar la lectura en la educación inicial, dando prioridad al pensamiento, es decir a las interpretaciones que el niño hace en el ejercicio de leer, no fijándose exclusivamente en el ejercicio visual sino, cómo a partir de allí se logra explorar el mundo simbólico del niño.

La presente investigación en el colegio rural del Sumapaz quiso incentivar dichas prácticas, teniendo en cuenta la importante intervención de los procesos del pensamiento, de allí que se comprenda lo que afirma Goldman 1977 citado por Ferreiro y Teberosky (1979):

Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información; que el cerebro no es prisionero de los sentidos, sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el input que de ellos recibe; entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca diga (p. 319).

El desarrollo de la lectura entonces está mediado indudablemente por el pensamiento y los procesos que de allí emergen, de tal manera que en las experiencias que se lleven a cabo en el aula deben llevar al docente al análisis de lo que sucede con cada proceso individual de sus estudiantes.

¿Qué se requiere para un adecuado desarrollo de la lectura?:

Bernal (2014) menciona que: “La lectura de cuentos incide en aspectos como el desarrollo del vocabulario y la comprensión de conceptos” (p.206). Componente muy motivante para los niños de educación inicial y, que debe ser un recurso aprovechable en las prácticas de aula. Generar conversaciones, diálogos, explicaciones y formular preguntas alrededor de los cuentos es indudablemente positivo para lograr el desarrollo mencionado por Bernal.

Utilidad que tiene la lectura para los niños

Se considera importante partir de la idea que las prácticas de lectura deben ser orientadas desde diferentes disciplinas, lo cual permitirá alcanzar mejores niveles educativos, a la vez que se amplían los aprendizajes (Bernal, 2014). Con lo anterior se puede reflexionar sobre la urgencia de trabajar el tema de la lectura desde todas las dimensiones y áreas del desarrollo humano y desde la institución se debería convertir en la columna vertebral de muchos otros procesos escolares con el fin de favorecer los niveles educativos.

Lo mencionado anteriormente nos permite responder para qué nos sirve desarrollar procesos de lectura en nosotros mismos y en los estudiantes, según Lerner (2001), el reto real de los docentes es alfabetizar a todos sin excepciones, con las mismas oportunidades, brindando herramientas que les permitan apropiarse de la lectura y la escritura, lo cual contribuirá innegablemente al crecimiento personal (p.3).

c) Oralidad

El lenguaje oral se construye de manera espontánea en la cotidianidad familiar y en la cotidianidad social, desde la concepción del bebé se puede evidenciar que el niño tiene contacto con la oralidad, expresada por padres y familiares, algunos niños con mayor intensidad que otros, pues todos los contextos difieren según las condiciones y la cultura en la que se encuentren. (Cabrejo, Sf, p.12):

El siguiente apartado de oralidad como proceso de alfabetización se centra específicamente en dos puntos a saber:

- Importancia del desarrollo de la oralidad
- Relación de la oralidad con el pensamiento

Importancia del desarrollo de la oralidad

Es adecuado iniciar con la afirmación de Puig y Sático (2011), “el lenguaje verbal es el instrumento de comunicación más básico, eficiente y económico con el cual nos expresamos los seres humanos. Por ello, en la etapa infantil, su desarrollo debe ser prioridad inexcusable” (p. 78) Es precisamente el lenguaje verbal, que ha estado con los niños desde el nacimiento el que les permite comprender que hacen parte de un grupo social y que no son seres solitarios, sino que lo desarrollan en la interacción oral con los demás. La reflexión anterior se relaciona con lo encontrado en el documento Bases curriculares para la educación inicial y el preescolar (2017). El cual sostiene que la entrada al mundo simbólico del bebé inicia cuando la oralidad y la narración le permiten ordenar sentimientos y necesidades, dando sentido a muchas de las cosas que lo rodean. (MEN, 2017).

En similares términos lo expone Vygotsky (1998) citado por Richhart *et al* (2014), “El niño empieza a percibir el mundo no solo a través de sus ojos, sino también a través de su discurso. Y más adelante, no es solo el ver, sino el actuar lo que se enriquece con las palabras” (p.334). Tanto la afirmación en el documento de las bases curriculares, como lo planteado por Vygotsky en 1998, se deduce que el niño percibe su realidad gracias a las relaciones que incluyen oralidad y palabras que va estableciendo con los demás. Esto le permitirá enriquecer procesos de representación que servirán para posteriores comprensiones.

Estas comprensiones se relacionan con varios aspectos, entre los que se encuentra el manejo del vocabulario. Según Rugerio y Guevara (2014), existen relaciones evidentes entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, ellos afirman en su texto que los estudiantes que cuentan con un vocabulario amplio y una buena comprensión en el lenguaje hablado, pueden aprender a leer en menos tiempo, ya que identificarían esas palabras con mayor facilidad por su uso frecuente, logrando una mayor comprensión de textos e historias narrativas (p.2).

Relación oralidad y pensamiento

En la presente investigación la oralidad ocupó un lugar especial en el desarrollo de la estrategia¹³, ya que se promovió, en cada experiencia, que los niños explicaran, hablaran, dialogaran, preguntaran, y respondieran, con el fin de generar confrontaciones con su propio pensamiento. Lo anterior sintoniza con lo propuesto por Richhart et al (2014):

El pensamiento generalmente se considera un esfuerzo individual que ocurre en el misterio de la mente de una persona. Sin embargo, sin la ayuda de los demás, nuestro pensamiento se vería seriamente limitado. Nuestro pensamiento individual se beneficia al ser desafiado cuando es necesario articular ideas en forma clara y concisa a los demás, con la presentación de perspectivas e ideas alternativas a través de la lógica de otros, de hacer preguntas y así sucesivamente (p304).

Con miras a comprender la relación entre oralidad y el pensamiento Puig y Sático (2011) sostienen: “Fundamentalmente, el diálogo tiene que servir para estimular el pensamiento, para crecer y madurar y para poder construir el propio mundo a través del vehículo más adecuado: El lenguaje.” (p. 60).

¹³ Propuesta que surge de la presente investigación, conformada por 10 experiencias.

2.2.4. Pensamiento

Se considera que el pensamiento son activaciones que ocurren en la mente, partiendo de esta idea es pertinente contemplar el tema de la “mente” para iniciar este aparatado teórico.

Encontramos dos autores que se refieren al tema de la mente. Así, Dewey (1989), afirma:

Experimentamos ensoñaciones, ensimismamientos, construimos castillos en el aire y somos asaltados por corrientes mentales aún más vanas y caóticas. A veces a esta incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente se le da el nombre de «pensamiento». Es automático y no está regulado. (p.8)

Y Sánchez (2001): “La mente se concibe como un sistema abierto, activo y modificable; susceptible de ser guiado y estimulado para lograr cambios estructurales y funcionales, capaces de producir efectos sobre el desempeño humano” (p.18) conviene mencionar que la investigación que nos convoca en el presente estudio, desea producir efectos en los procesos de alfabetización inicial, la docente investigadora a partir del uso de su propio pensamiento transformará sus prácticas de aula con el fin de tener incidencia en el desarrollo de pensamiento de sus estudiantes y de esta manera lograr cambios en la vida escolar de los niños.

Éste apartado del pensamiento se distribuirá en dos grupos para su abordaje:

- nociones e impresiones del pensamiento
- desarrollo de habilidades básicas del pensamiento y sus aportes para el aprendizaje:

2.2.4.1. *Nociones e impresiones del pensamiento*

Es importante iniciar con la siguiente premisa de Puig y Sático, (2011). “Hoy se acepta que la verdadera finalidad de cualquier empresa educativa es tratar el pensamiento, es decir, las habilidades de los estudiantes en cuanto a la comprensión, el razonamiento y la resolución de problemas” (p 27). La presente investigación se desarrolla a partir de la urgencia de trabajar un

tema básico para potenciar el aprendizaje en los niños de una vereda de la localidad del Sumapaz como es el pensamiento, lo cual no se separa en ningún momento de la alfabetización inicial.

Para el niño iniciar procesos de lectura, escritura y oralidad debe involucrar otros procesos, de allí la importancia de implicar el pensamiento en la investigación que nos ocupa. También retomamos el concepto utilizado por Simón (1979, 1985) citado por Sánchez (2001), considera que : “el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender, etcétera.” (p. 8), el amplio dominio a los que se refiere el autor no difieren de las operaciones que se requieren para empezar a desarrollar procesos de lectura y escritura, como son las habilidades de observar, comparar y clasificar.

Continuando con las nociones sobre el pensamiento, pensar es un verbo muy amplio que engloba una gran cantidad de actos mentales como: creer, estimar, opinar, juzgar, reflexionar, inventar, recordar, entre otros muchos, pero estos actos mentales no se consiguen de la noche a la mañana, se deben trabajar desde niveles básicos (Puig y Sático, 2011).

Para que sea posible desarrollar pensamiento es completamente necesario propiciar en el aula de clase las condiciones necesarias para pensar, cualquier momento es adecuado para ello. Algo tan aparentemente sencillo como pedirles a los niños que expliquen sus creaciones puede convertirse en la observación y análisis de sus pensamientos (Salmon, 2014) De esta manera se estimula el pensamiento en la estrategia que plantea la investigación en cuestión.

Para las experiencias de la estrategia que se propuso en el aula, se tuvo en cuenta las fuerzas culturales propuestas por Richhart *et al* (2014):

Hay un conjunto de fuerzas claramente identificables en el trabajo: expectativas, oportunidades, tiempo, modelaje, lenguaje, espacio, interacciones y, por supuesto, las

rutinas. Estas fuerzas proporcionan los puntos de influencia para crear una cultura de pensamiento y nos puede ayudar a comprender el contexto en el que pueden florecer el uso de rutinas de pensamiento y otros esfuerzos para hacer visible el pensamiento.
(p330)

Se consideró adecuado y pertinentes tenerlas presente en cada una de las experiencias de la estrategia, ya que tenerlas en cuenta en el aula influyen para establecer una cultura del pensamiento. Es muy interesante acoger el concepto de “fuerzas culturales como lugares donde el pensamiento no solamente se hace visible sino también donde se aprecia y se suscita” (Richhart *et al*, 2014).

2.2.4.2. Desarrollo de habilidades básicas del pensamiento y sus aportes para el aprendizaje

A continuación, se muestran dos tablas que comparan la clasificación de las habilidades de pensamiento, las cuales surgen de los estudios realizados por Sánchez, también por Puig y Sático, autores que aportaron significativamente al estudio investigativo realizado en el Sumapaz. Los dos estudios coinciden en que esta clasificación se da por los niveles de complejidad, donde cada habilidad sirve de base para la construcción de la siguiente. A pesar de que el estudio de modelo de procesos de Sánchez, no fue dirigido a primera infancia, se quiso tomar como referente en esta investigación, porque menciona la observación, la comparación y la clasificación como habilidades iniciales y básicas que ayudaran a conseguir o desarrollar otras habilidades y que además ayudaran a la construcción y organización del conocimiento.

Primero encuentran la tabla 1 que hace referencia a Sánchez y la tabla 2 que hace referencia a Puig y Sático:

Tabla 1 Clasificación de las habilidades básicas del pensamiento según Sánchez (2001)

PROYECTO ENSEÑAR A PENSAR		
PROCESOS BÁSICOS	PROCESOS SUPERIORES	METAPROCESOS

Observación Comparación Relación Clasificación simple. Ordenamiento. Clasificación Jerárquica. Más tres procesos integradores: Análisis Síntesis Evaluación	<u>Procesos directivos:</u> Planificación Supervisión Evaluación Retroalimentación <u>Procesos ejecutivos:</u> De adquisición del conocimiento De discernimiento.	Rigen el procesamiento de la información y regulan el uso de los procesos.
Son pilares fundamentales donde se apoya la construcción y organización del conocimiento.	Son estructuras procedimentales complejas de alto nivel de abstracción.	Estructuras complejas de nivel superior.

En la tabla 2 se encuentra la clasificación que realiza Puig y Sátiro (2011), donde especifican de manera clara las destrezas que se pueden desarrollar de acuerdo a la habilidad que se esté trabajando, los estudios de éstas autoras van dirigidos niños de 3 a 5 años.

Tabla 2. Clasificación de las habilidades del pensamiento según Puig y Sátiro

PROYECTO NORIA				
Habilidades de percepción	Habilidades de investigación	Habilidades de conceptualización	Habilidades de razonamiento	Habilidades de traducción
1. Observar 2. Escuchar 3. Saborear 4. Oler 5. Tocar 6. Percibir movimientos. 7. Conectar sensaciones	1. Adivinar 2. Averiguar. 3. Formular hipótesis. 4. Buscar alternativas. 5. Anticipar consecuencias. 6. Seleccionar posibilidades. 7. Imaginar: inventar, crear	1. Formular conceptos precisos. 2. Buscar ejemplos. 3. Establecer semejanzas y diferencias. 4. Comparar y contrastar. 5. Definir. 6. Agrupar y Clasificar. 7. Seriar.	1. Buscar y dar razones. 2. Inferir. 3. Razonar analógicamente. 4. Relacionar causas y efectos. 5. Relacionar partes y todo. 6. Relacionar medios y fines. 7. Establecer criterios.	1. Explicar: narrar y describir. 2. Interpretar. 3. Improvisar. 4. Traducir del lenguaje oral a la mímica y viceversa. 5. Traducir del lenguaje oral al plástico y viceversa. 6. Traducir a varios lenguajes: musical y otros. 7. Resumir.

Las tablas anteriores permiten visualizar las tres habilidades o procesos presentes en la investigación del Sumapaz: la observación, la comparación y la clasificación. Allí se puede inferir que en los dos estudios se encuentran dichas habilidades en los niveles básicos. Una de las razones de trabajar en ellas es que la teoría afirma que son cimientos fundamentales para construir conocimiento, lo cual resulta fundamental para la alfabetización inicial.

No se debe perder de vista que las condiciones para su desarrollo dependen en gran medida de la intencionalidad del docente. Así; Sánchez (2001), sostiene:

Las metodologías orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento requieren condiciones de flexibilidad y apertura que permitan y estimulen la interacción, la participación individual y grupal, la expresión libre, la discusión de ideas y la posibilidad de aprender tanto de los errores como de los aciertos (p16).

En consonancia con lo anterior, los docentes debemos tener muy presente en las prácticas de aula, que las habilidades, aunque no son innatas se pueden adquirir mediante el trabajo permanente.

A continuación se examinará cada una de las habilidades desarrolladas en la investigación: la observación, la comparación y la clasificación, se debe aclarar que se tomaron las apreciaciones derivadas de los proyectos de Sánchez (1995) proyecto aprender a pensar al igual que *Puig* y *Sátiro* (2011) del Proyecto Noria.

Observar:

Nos centraremos en el significado y las características de la observación la cual es una habilidad perceptiva y percibir es relacionar lo que está fuera de nosotros con nuestra capacidad interna de aprehender ese exterior. Desarrollar las habilidades perceptivas es potenciar esa

capacidad interna de aprehender e interpretar los estímulos exteriores discriminándolos y reconociéndolo como tales (Puig y Sático, 2011, p. 95).

Sánchez (1995) define la observación como “un proceso mental que implica la identificación de las características de los estímulos (objetos o situaciones) y la integración de estas características en un todo que represente la imagen mental del objeto o situación.” (p35). Como se puede analizar en la afirmación anterior la observación no es un proceso simple ya que interviene una representación mental lo cual obliga al niño a pensar.

Es importante destacar que la observación se da en doble sentido, es decir que mi posición como docente es la de observar muy bien lo que piensan los niños y cómo interactúan con sus pares (MEN 2009), de esta manera aprenderemos a observar y tomar decisiones a partir de allí. Así, Puig y Sático (2011), sostienen que:

Observar forma parte del proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Es muy bueno compartir las observaciones con los otros porque nos daremos cuenta de, lo que nosotros no hemos visto y de lo que no han visto los otros, y aprendemos a ver mejor que antes (p.97).

La afirmación anterior se puede relacionar con enseñar a observar a los niños lo cual desarrollará en ellos la capacidad de responder a estímulos del ambiente, es decir que puede incidir significativamente en procesos de alfabetización. Observar a pesar de ser un acto comúnmente humano, se debe estimular y desarrollar, mediante ejercicios que les permitan comparar y contrastar, al involucrar otras habilidades se da paso al desarrollo de nuevos aprendizajes y comprensiones. (Puig y Sático, 2011).

Comparar:

Sánchez (1995) “la comparación es un proceso básico que constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones” (p65), lo anterior nos indica que para realizar una comparación se deben tener dos elementos para observar las semejanzas o diferencias que existan entre ellas, lo cual necesariamente se requiere para desarrollar conocimientos. En la alfabetización inicial el niño debe desarrollar comprensiones que lo lleven a deducir que un cuento no es igual a una canción, o que la vocal “a” se escucha diferente a la vocal “o”. Es decir que debe aprender a identificar que es igual o que es diferente en muchas situaciones escolares, ya que gran parte de los procesos educativos necesariamente requieren conocer semejanzas y diferencias (Puig y Sático, 2011).

La importancia de saber comparar radica principalmente en que es, una habilidad que permite razonar Puig y Sático (2011), afirman que: “La habilidad para percibir semejanzas y diferencias es absolutamente necesaria para desarrollar la capacidad de razonar analógicamente y el razonamiento analógico es importantísimo, tanto para el pensamiento científico como para la literatura y la creación en general” (p184). Se comprende entonces que cuando un niño aprende a comparar o a establecer analogías se está preparando su camino para el desarrollo de competencias lingüísticas como la comprensión lectora, al igual que procesos de pensamiento lógico y científico.

Clasificar

Sánchez (1995) conceptualiza esta habilidad mental como “el proceso mediante el cual se organizan los objetos de un conjunto en clases de acuerdo con un criterio previamente definido y la clase es un conjunto de elementos que tienen una o más características en común” (p78). Se deben cumplir un requisito o condiciones para poder clasificar y es que los elementos del conjunto deben ubicarse en alguna clase o variedad (Sánchez M., 1995).

Lo anterior lo vuelve a mencionar, con otras palabras, Puig y Sático (2011), “cuando clasificamos distribuimos cosas, las agrupamos según ciertos principios. Antes de clasificarlas las debemos examinar, y según lo que tengan en común las juntamos de una manera o de otra” (p199). Esta habilidad se desarrolla cuando los niños ya han adquirido la comparación, además en la educación inicial se debe formar la clasificación a partir de ejemplos sencillos, hasta llegar a los que son más complejos tal como lo afirman estas autoras.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

El presente estudio es de enfoque cualitativo enmarcado en la investigación – acción, el cual es importante comprenderlo desde su origen, el término nace por el interés de mejorar una situación social, partiendo de la investigación de la misma problemática. Es precisamente este criterio inicial el que direccionó la investigación que se llevó a cabo con los 12 estudiantes de preescolar del Colegio GCJCV, puesto que se empezó a actuar y a la vez a investigar en el aula, a partir de la observación, del análisis y la reflexión de la práctica misma.

La investigación acción propone transformación en el campo educativo, por lo que no se pretende únicamente indagar sobre acontecimientos, sino que pretende investigar para actuar. La investigación a partir de la praxis da cuenta de la realidad de un contexto en el aula, por lo cual los hallazgos, resultados y conclusiones que de allí resulten serán significativos para la construcción de un saber pedagógico propio del aula de preescolar en el Sumapaz. Conviene subrayar que investigar en el aula nos debe llevar principalmente a una construcción de dicho saber, razón por la cual se debe reflexionar sobre la práctica y buscar renovarla.

En el aula de preescolar del Colegio GCJCV se renovaron las prácticas de enseñanza desde el momento mismo en que se inició un trabajo de caracterización y diagnóstico con el grupo, ya que se evidenciaron aspectos que conciernen al desarrollo de la lectura, escritura y oralidad, las cuales se describen más adelante en este estudio.

Se genera saber pedagógico en el docente, cuando éste cruza por dos momentos importantes, la deconstrucción y la reconstrucción. La primera hace referencia a una crítica de su propia práctica a partir de una reflexión muy exhaustiva, y la reconstrucción es la propuesta de una práctica alternativa que resulta de la reflexión y análisis de la deconstrucción (Restrepo 2004). Los ciclos de reflexión presentados en esta investigación dan cuenta de la transformación del pensamiento, discurso y acción por las que la docente pasó durante la investigación. El mismo autor menciona unas características de la investigación acción educativa, las cuales se tuvieron en cuenta para desarrollar las prácticas de enseñanza en el Colegio Rural del Sumapaz:

*Reflexión del problema por transformar: en el momento de caracterizar y diagnosticar la población o grupo escolar con el que se interactuó de donde se recogieron datos importantes.

*Planeación y aplicación de acciones innovadoras: al momento de pensar en la estrategia pedagógica y aplicarla con el fin de mejorar las prácticas y en consecuencia los procesos cognitivos de los niños.

*Investigación acerca de la efectividad de las acciones: en esta fase es claro que se desarrolla una evaluación de las acciones, las cuales conllevan a una nueva reflexión. De manera paralela se está realizando la investigación sobre la efectividad de las nuevas acciones y cómo ellas inciden o no en la solución del problema abordado.

Resulta de gran interés pensar que el saber pedagógico se construye a partir de experiencias individuales, teniendo en cuenta las condiciones del contexto del Sumapaz y los aspectos

socioculturales de los estudiantes. Para el desarrollo de este proyecto investigativo fue relevante la cotidianidad a partir del contexto rural, ya que el alfabetismo emergente de los niños de la región difiere de las experiencias que puede tener un niño de la ciudad. Avanzando en este razonamiento se puede decir que es completamente necesario tener presente la realidad de nuestros estudiantes para llevar a cabo un quehacer pedagógico reflexivo que enriquezca los procesos de los estudiantes y del docente mismo.

Es interesante pensar que modificando las experiencias de enseñanza el docente puede encontrar motivaciones en sus prácticas de aula que lo lleven a reflexionar, planear, ejecutar y evaluar sus acciones. Los resultados se verán reflejados en experiencias innovadoras que darán paso a la construcción de saber pedagógico, que deben trascender a la individualidad y contribuir a la creación de una cultura reflexiva de la educación.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque de la presente investigación es cualitativo porque explica y describe algunos fenómenos observados y analizados en un aula de preescolar de un colegio rural del Sumapaz. De acuerdo a esto Hernández, Fernández, y Baptista (2006) afirman que la investigación cualitativa “Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.16).

En esta perspectiva los fenómenos observados fueron interpretados, con el fin de dar solución a unas preguntas planteadas al inicio de la investigación, para lograr esta interpretación también influyó el perfil del docente investigador que se estableció a lo largo del ejercicio investigativo.

Consideremos ahora la caracterización de quien investiga según Neuman (1994) citado en Hernández *et al* (2006), quien resume el perfil del investigador cualitativo, características que se hicieron presentes en la maestra investigadora del colegio rural del Sumapaz:

- Observó eventos cotidianos en ambientes naturales, en el contexto del Sumapaz.
- Observó acontecimientos inusuales los cuales se registraron en los diarios de campo.
- Desarrolló puntos de vista desde dentro del fenómeno, es decir como agente activo de la investigación.
- Mantuvo una perspectiva desde una óptica distante, que permite analizar lo que sucede en la acción.
- Utilizó diferentes habilidades sociales, que fueron necesarias en cada una de las experiencias e interacciones con los niños de preescolar y sus familias (p.51).

3.3. Alcance

El alcance de esta investigación es descriptivo ya que según Danhke, (1989), citado en Hernández et al (2006), es descriptivo porque “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.81). En este caso, se caracterizaron los niños y sus familias al igual que se caracterizó el contexto donde los estudiantes de preescolar interactúan, lo anterior deja visualizar unos fenómenos que posteriormente fueron analizados. Y es propositivo, porque a partir del análisis planea una estrategia pedagógica que responde a las necesidades encontradas en el diagnóstico.

De manera que, el estudio realizado describió básicamente cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus unidades; en el caso particular del aula de preescolar en el Sumapaz se diseñó y se desarrolló una estrategia basada en los procesos básicos de pensamiento, pero que a la vez tuvieran influencia en los procesos de alfabetización inicial.

3.4. Población

Los estudiantes del grado preescolar se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 4 estudiantes matriculados en el grado jardín y 10 en el grado transición, para un total de 14 estudiantes, 5 niñas y 9 niños, con edades entre 3 y 5 años. Se debe aclarar que 2 estudiantes de jardín fueron matriculados dos meses después de haber iniciado el año escolar, por lo que no participaron de las actividades planteadas para el diagnóstico.

Es importante mencionar también que, de los 4 niños matriculados en jardín, 3 venían escolarizados y 1 estudiante se encuentra en su primera experiencia escolar. De los 10 niños matriculados en transición, 2 se encuentran en su primer proceso de escolarización, 5 niños cursaron jardín en otras instituciones y 3 de ellos estuvieron en jardín en esta institución con la docente investigadora. En cuanto a la cercanía entre el lugar de residencia y la institución, todos los niños viven en la zona del Sumapaz, 10 de ellos utilizan el servicio de ruta escolar.

Se realizó un trabajo con los padres de familia, se visitaron 10 familias en sus casas, se aplicó allí una encuesta para determinar algunos elementos de apoyo para la presente investigación.

3.5. Categorías de análisis

Las categorías de análisis están determinadas por los procesos que se interrelacionan en alfabetismo emergente y alfabetización inicial que son enseñanza, aprendizaje y pensamiento, a su vez se relacionan con el problema de investigación y la pregunta de investigación que se quiere responder. Las categorías se observan en la siguiente tabla con sus respectivas subcategorías.

Tabla 3 Categorías y sub categorías desarrolladas en la investigación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Enseñanza	Planeación

	Evaluación
	Recursos
	Desarrollo de la clase
Aprendizaje	Lectura
	Escritura
	Oralidad
Pensamiento	Observar
	Comparar
	Clasificar

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Los padres diligenciaron inicialmente un formato de consentimiento informado, en el que autorizaban a sus hijos participar en la investigación, como se estipula en el artículo 47 numeral 8 de la ley 1098 de 2006 (anexo 4). En convergencia con lo anterior, encontramos que:

Así mismo, deben tenerse en cuenta las disposiciones del Código Civil Colombiano sobre la capacidad para contratar; y las disposiciones del Código de la Infancia y la adolescencia, de acuerdo a las cuales, para poder contratar o disponer de la imagen del niño, niña y adolescente es necesario tener la autorización de los padres o de su representante legal.

Adicionalmente, como parte fundamental del componente ético de la investigación, los padres respondieron una entrevista para la visita domiciliar que hace parte de la caracterización de las familias. El OEA¹⁴ al respecto afirma:

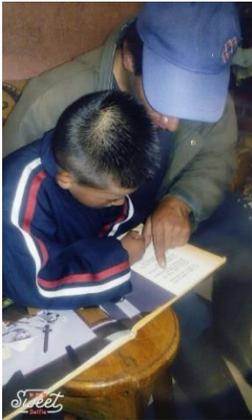
¹⁴ Organización de Estados Americanos. Para la Educación, La Ciencia y La Cultura.

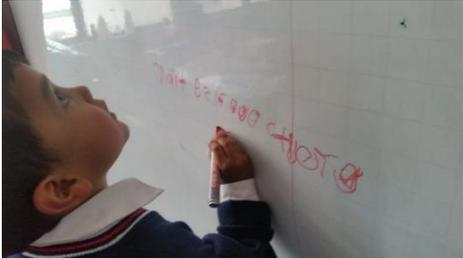
La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participan en la investigación propuesta solo cuando ésta es compatible con sus valores, intereses y preferencias; y lo hacen voluntariamente con el consentimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. (...) El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas (Ver anexo 2 y 3).

En la tabla que se muestra a continuación se presentan los instrumentos utilizados para recoger información, en cada una de las fases:

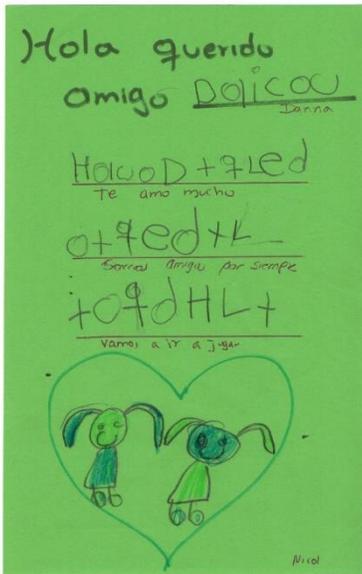
Tabla 4 Instrumentos para recoger información en cada fase. Elaboración propia.

FASES	NOMBRE ASIGNADO	INSTRUMENTO UTILIZADO
FASE 1	Tienda Ver Tabla 5, 6 y 7 Ver figuras 16 y 17	Observación directa Registro fotográfico Planeador Cuaderno de notas Diarios de campo (Ver anexo 4)
	Recorrido Ver figura 20	
	Portadores de texto Ver figura 18 y 19 Ver tabla 8 y 9	
FASE 2 Caracterización de familias	Visita domiciliaria y entrevistas	Observación directa Registro fotográfico

	<p>(ver anexo 5)</p>  <p><i>Figura 1 Entrevista visita domiciliaria</i></p>	<p>Formato de entrevista a padres de familia.</p> <p>(ver tabla 10, 11 y 12 también ver figuras 23,24 y 25)</p> <p>Formato de caracterización general de la familia</p> <p>Diarios de campo</p>
<p>FASE 3</p> <p>Experiencias de la estrategia (Ver Tabla 13)</p>	<p>Exp.1- Leyendo en familia</p>  <p><i>Figura 2 Leyendo en familia experiencia 1</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Rutina de pensamiento conversación en papel. (ver anexo 6)</p> <p>Cuaderno (trabajo en casa).</p> <p>Formato diseño propio</p> <p>Planeador</p> <p>Diarios de campo</p>
	<p>Exp. 2- Comparando textos sonoros.</p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Trabajos de los niños.</p> <p>Video y audios</p> <p>Formato diseño propio de observar-pensar-comparar –</p>

	 <p><i>Figura 3 Niños comparando textos experiencia 2</i></p>	<p>clasificar (variación de ver pensar preguntarse-anexo 7)</p> <p>Planeador</p> <p>Diarios de campo</p>
<p>Exp.3- Palabra. Imagen, sonido, movimiento.</p>	 <p><i>Figura 4 Estudiante relacionando letras de su nombre, con otras palabras. Experiencia 3.</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Videos</p> <p>Cuadernos</p> <p>Planeador</p> <p>Diarios de campo(ver anexo 8)</p>
<p>Exp.4 – Los osos no se cazan se cuidan.</p>	 <p><i>Figura 5 Estudiante realizando exposición oral. Experiencia 4.</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Trabajos de los niños.</p> <p>Videos</p> <p>Formato diseño propio de observar-pensar-comparar – clasificar</p>

		<p>Diarios de campo</p> <p>cuadro comparativo, Rutina de pensamiento Generar-Clasificar-Conectar Elaborar</p>
	<p>Exp.5- Buscando mi nombre lo voy aprendiendo.</p>  <p><i>Figura 6. Niños relacionando y clasificando su nombre y apellido. Experiencia 5.</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Videos</p> <p>Planeador</p> <p>Cuaderno de notas</p> <p>Diarios de campo</p>
	<p>Exp.6- interactuando con portadores de texto.</p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Videos</p> <p>Trabajos de los niños</p> <p>Audio</p> <p>Formato de creación propia de la rutina de pensamiento “el juego de la explicación-</p>

	 <p>Hola querido amigo <u>Dolico</u> <small>Danna</small></p> <p><u>HauoD+7led</u> <small>Te amo mucho</small></p> <p><u>o+7ed+L</u> <small>Serás amigo por siempre</small></p> <p><u>+o7dHL+</u> <small>Vamos a ir a jugar</small></p> <p><small>Micol</small></p>	<p>interactuando con el cuento”</p> <p>(ver anexo 9)</p> <p>Planeador</p> <p>Cuaderno de notas</p> <p>Diarios de campo</p>
	<p>Exp.7- Todos leemos, todos escuchamos.</p>  <p><i>Figura 8. Lectura de imágenes con títeres. Experiencia 7</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Videos</p> <p>Formato de creación propia de la rutina de pensamiento “conversación en papel” (ver anexo 10)</p> <p>Planeador</p> <p>Cuaderno de notas</p> <p>Diarios de campo</p>

	<p>Exp.8 Profe mire que...</p>  <p><i>Figura 9. Dibujo de niña de 5 años expresando sus anécdotas. Experiencia 8.</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Trabajos de los niños (ver anexo 11)</p> <p>Planeador</p> <p>Cuaderno de notas</p> <p>Diarios de campo</p>
	<p>Exp.9- cuaderno viajero</p>  <p><i>Figura 10. Posibilidades del lenguaje que brinda el cuaderno viajero. Experiencia 9.</i></p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Cuaderno viajero</p> <p>(Ver anexo 12)</p>
	<p>Exp.10- sigo instrucciones y doy explicaciones.</p>	<p>Observación directa</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>Formato creación propia ¿por qué la hoja de papel no se desprende del vaso?</p>

		(ver anexo 13) Audio Trabajos de los niños Planeador Diarios de campo
--	--	---

3.7. Plan de acción o fases de la metodología

Se llevaron a cabo tres fases durante el desarrollo de la presente investigación, con dos propósitos específicos; el primero, evaluar, organizar y reflexionar sobre la propia práctica profesional docente; y el segundo, recoger información para ser analizada. A continuación, se describe cada fase:

3.7.1 Fase uno: Diagnóstico y caracterización de estudiantes

El diagnóstico y caracterización de los niños del aula, permitió comprender a la docente investigadora cómo se había dado el proceso de alfabetismo emergente de los niños en ese momento. Se debe tener presente que el contexto del Sumapaz carece en gran medida de portadores de texto, material de literatura infantil, e incluso de experiencias orales como obras de teatro o cuentearía situaciones que inciden de manera directa o indirecta en la estimulación sensorceptiva la cual se da en un ser humano cuando este se expone a ambientes impresos o lingüísticos en general, lo cual no ocurre en el territorio dadas sus condiciones de ruralidad. Brindar herramientas que estimulen todos sus sentidos, así como permitirle que interactúe con variedad de experiencias que los lleven a usar el lenguaje desarrolla en los niños procesos significativos en las dimensiones del desarrollo cognitivo y comunicativa. Durante el desarrollo de esta fase se observa que un 50 % de los niños no cumplía con deberes que se dejan para la

casa, situación que prende una alarma sobre el apoyo familiar. Lo anterior permitió detectar ciertas necesidades con respecto al alfabetismo emergente por lo que fue relevante caracterizar a las familias.

3.7.2. Fase dos: Diagnóstico y caracterización de familias

La fase dos permitió detectar falta de compromiso por parte de los padres de familia, por lo cual se decide analizar la problemática sobre las posibles causas, mediante la elaboración de un instrumento (entrevista semi estructurada) que se realizó en visitas domiciliarias a las familias del grupo investigado. De esta manera se pudo caracterizar el apoyo que la familia ofrece a sus hijos en temas escolares, también se recogieron datos que aportaran a la solución de la pregunta de investigación. El objetivo de esta fase tuvo dos direcciones:

1. Identificar relaciones de apoyo en la familia en los procesos escolares de sus hijos.
2. Tomar un registro de aspectos que pueden incidir significativamente en el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad, es decir en su alfabetización inicial.

A continuación, se describe la fase uno y dos:

3.7.2.1. *Diagnóstico del contexto y de la situación en el aula*

El colegio Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela hace parte del Sumapaz, localidad 20 de Bogotá, el cual se encuentra en el extremo Sur del perímetro urbano de la ciudad, siendo un territorio totalmente rural. Es importante mencionar que, para llegar al diagnóstico de la situación en el aula, fue pertinente analizar cada uno de los siguientes elementos: caracterización rural en Bogotá, caracterización geográfica, caracterización social, caracterización familiar, proyecto institucional educativo rural (PIER) de la institución y caracterización de la práctica en el aula, tal como se muestra a continuación:

- a) Caracterización rural en Bogotá

Para el presente estudio se considera pertinente definir el término ruralidad, para lo cual tomamos el concepto desarrollado por el Instituto de estudios urbanos (IEU) y la Universidad Nacional (2017):

Desde el punto de vista de la forma, el campo es esa parte del territorio donde priman la baja densidad poblacional, la dispersión entre personas y unidades productivas y la baja prevalencia de ambiente construido. En cuanto al atributo funcional, el campo se caracterizaría porque una parte considerable de las actividades que en él se desarrollan están dirigidas a la explotación directa del suelo (Pág. 13).

El documento analiza las variantes sociales y económicas de la ruralidad, como también reflexiona sobre algunas diferencias desde el punto de vista educativo, cabe resaltar que la caracterización muestra la existencia de 8 localidades en Bogotá con un amplio sector rural: Chapinero, Usme, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Suba, Usaquén, Santafé y Sumapaz, considerándose esta última como la más amplia. Centraremos nuestra atención en la localidad de Sumapaz, región rural donde se desarrolló la presente investigación.

Se describen tres características de Sumapaz en términos educativos. En primer lugar, presenta altos índices de deserción escolar debido a que la mayoría de sedes educativas solo tienen primaria, y las distancias no permiten continuar los estudios de secundaria en sedes principales; en segundo lugar, los estudiantes en un 30 % afirman que pierden clase por ausentismo docente, lo cual se puede interpretar que se debe a las distancias de las sedes con respecto a Bogotá; y para finalizar, aunque el documento afirma que la localidad del Sumapaz es donde más apoyo de la familia existe en cuanto a la asistencia de reuniones de padres, se debe aclarar que es una situación no evidente en el Colegio Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz

Varela, debido a que los padres no cuentan con transporte inter veredal que facilite su movilización a la institución, por lo que a las reuniones y talleres para padres asisten aproximadamente el 50% del total de padres (IEU y la UN, 2017, p. 44).

Es interesante conocer en este estudio cuales son las prioridades de cada uno de los actores de la comunidad educativa del Sumapaz. Según las encuestas, los estudiantes dan prioridad a los métodos de enseñanza de sus docentes, los profesores priorizan la infraestructura y los padres de familia muestran gran preocupación por el tema de las rutas escolares (IEU¹⁵, 2017).

La postura de cada actor educativo se relaciona de manera directa con sus intereses, lo cual deja vislumbrar que las necesidades se generan de acuerdo al contexto mismo, estas necesidades e intereses particulares se relacionan a su vez con las condiciones educativas del sector rural en Bogotá, por lo tanto llevar a cabo acciones que incidan en el mejoramiento de la calidad de la educación desde las aulas, y desde los intereses de cada actor educativo es el camino para continuar con una transformación educativa que favorezca el desarrollo del ser humano desde los primeros años y que trascienda a lo largo de toda su vida. Así lo menciona el Departamento Nacional De Planeación -DNP (2014): garantizar oportunidades económicas y derechos económicos, sociales y culturales a nuestros habitantes rurales para que tengan la opción de vivir la vida digna que quieren y valoran” (p.1).

La presente investigación dio paso a la reflexión sobre la necesidad de formar a los docentes en educación rural, pues garantizar una oportunidad económica, social y cultural a las personas del sector rural, como lo analiza el documento incluye lógicamente el desarrollo en lo educativo. La mayoría de los docentes que llegan al Sumapaz son maestros con experiencias en la ciudad,

¹⁵ Instituto de estudios urbanos

que requieren bases para desempeñarse en escuelas unitarias¹⁶ rurales, donde se encuentran niños de todas las edades y, por lo tanto, con distintos tipos de desarrollo en todas sus dimensiones.

b) Caracterización geográfica

La localidad recibe su nombre debido a que allí se encuentra el Páramo del Sumapaz, considerado área de reserva natural por resolución 0184 del 2 de noviembre de 1977, tal como lo afirma el INDERENA¹⁷ artículo primero. La altura de esta zona está entre 2.400 y 4.100 metros sobre el nivel del mar, y se ubica en la Cordillera Oriental. Este Páramo es lugar de nacimiento de varios ríos de la región del Orinoco y de múltiples afluentes del Río Magdalena. Además, contiene numerosas lagunas y grandes escarpas que constituyen nidos hidrográficos donde se originan los ríos Cabrera, Sumapaz y Guape (p.7).

c) Caracterización social

De acuerdo con la información del colegio, en la región se encuentran varios tipos de familias: nuclear, extensa y mono parental, destacándose en su mayoría las familias nucleares conformadas por dos o tres hijos, también se encuentran en menor porcentaje familias monoparentales, con padres y madres cabeza de hogar, e incluso abuelos a cargo de nietos que por una u otra razón fueron dejados a su responsabilidad.

En el pasado, las familias del Sumapaz vivieron eventos violentos de origen político entre 1950-1990 situación que influyó desde aquella época para la creación de organizaciones sociales lideradas inicialmente por Juan de La Cruz Varela, pero que se han mantenido a lo largo del tiempo orientadas por diferentes líderes sociales de la comunidad sumapaceña¹⁸. Esto ha suscitado que las comunidades sean resistentes a las políticas de los poderes de turno,

¹⁶ Término que reciben las escuelas donde asisten niños desde primera infancia a quinto grado, y que son sedes casi siempre muy alejadas de la sede principal del colegio.

¹⁷ Sigla que significa Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Medio Ambiente.

¹⁸ Gentilicio de la gente de ésta región.

manteniéndose al margen de los desarrollos que son comunes en la sociedad moderna, por ejemplo, pavimentación de carreteras o la creación de hidroeléctricas. A todo esto, se le suma la desconfianza y predisposición que se le tiene al ejército, ya que el territorio y su gente han sido estigmatizadas por ser colaboradores de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC.

Esta condición social hace del Sumapaz una región con habitantes que se predisponen a muchas circunstancias y que de una u otra manera permean las dinámicas de la escuela, lo anterior se relaciona con la negativa de la población para participar del censo realizado el 6 de marzo al 30 de mayo de 2013, lo cual se puede consultar en el Documento Cuadernos de Desarrollo Económico No 29 Principales resultados del Censo de ruralidad (2015).

d) Caracterización familiar

Del grupo de 12 niños, 7 viven con papá y mamá, y 3 viven con madre y padrastro y 2 solamente con mamá. Todos los niños tienen hermanos. En cuanto a la crianza, la manera que los padres utilizan para corregir a sus hijos es mostrando indiferencia o quitando algo que les guste disfrutar mucho y los estimulan felicitándolos o abrazándolos. La encuesta mostró que los doce niños duermen acompañados ya sea por un hermanito, con padres o con uno de ellos. Las viviendas pertenecen al estrato económico 1 y, cuentan con los servicios de agua y energía, para cocinar los alimentos usan fogón de leña y/o gas en cilindro.

De los 19 padres encuestados, 5 padres cuentan con el bachillerato terminado, y los 14 restantes reportan tener algunos grados de primaria. Estas familias justifican sus ingresos económicos principalmente en actividades agrícolas y ganaderas, seguido de labores comerciales y en tercer lugar actividades de conducción de vehículos de transporte público.

e) El Colegio y su Proyecto Institucional Educativo Rural – PIER

Se centra la atención en dos puntos que permitirán contextualizar el PIER: la teoría educativa y la propuesta pedagógica. Información que reposa en los documentos de la institución educativa:

En primera instancia se encuentra la teoría educativa, la cual se fundamenta en tres aspectos concretos a saber, teoría crítica, pensamiento complejo y pensamiento productivo PIER, apartado 1.3.9.1 (2016):

Asumimos, basados en la *teoría crítica*, la tarea de darle sentido a lo que hacemos. Que los niños, niñas, jóvenes y adultos estudien con sentido, buscando realizar lecturas o interpretaciones correctas de todos los elementos constitutivos de su cultura y de la comunidad (p27).

Desde el *pensamiento complejo* se asume “la perspectiva de pensar la realidad educativa del Sumapaz como una totalidad articulada y en una dinámica histórica” (p.28).

Desde el *Pensamiento productivo* el documento PIER sostiene: “relevando el propósito de formar niños, niñas, jóvenes y adultos mediante aprendizajes productivos para su desarrollo integral en todas las dimensiones humanas, incluyendo la dimensión económica-productiva y ambiental” (p.28).

Con el análisis anterior, el documento PIER, hace alusión a la importancia de educar teniendo en cuenta la historia de su contexto, el cual no puede desconocerse en la escuela, ya que la comunidad vivió episodios que marcaron vidas e incidieron en las dinámicas familiares, al igual que se da importancia al contexto desde una dimensión productiva y ambiental la cual está anclado al tema de la tierra y la ruralidad.

En segunda instancia, se observa que la propuesta pedagógica, en el apartado 1.3.9.10.1 (2016) explica por qué el enfoque pedagógico se fundamenta en “*Aprendizajes Productivos Para la Vida*”. (p31). El mismo documento define los proyectos pedagógicos productivos como “(...)

estrategias de aprendizaje que siguen procesos adecuados de contextualización, metodologías de proyectos de Investigación o de Inversión, para contribuir a la formación de un ser humano integral capaz de asumir un rol que beneficie a su comunidad” (p32).

Esta propuesta pedagógica involucra de manera innegable la relación escuela- vida, de tal manera que el estudiante en formación será una persona capaz de contribuir de alguna manera a su comunidad. Es importante mencionar que la propuesta *Aprendizajes Productivos Para La Vida* se encuentra en un periodo de transición en sus mallas curriculares adoptando en el momento de la presente investigación los conceptos y contenidos de las *orientaciones curriculares para los campos de pensamiento* impulsados por la Secretaria de Educación de Bogotá. Los campos a saber son: pensamiento matemático, pensamiento científico-tecnológico, pensamiento histórico social y pensamiento de comunicación, arte y expresión. Modificar el currículo a partir de dicha estrategia curricular permitió reflexionar a algunos docentes de la institución sobre las prácticas en el aula, y a su vez, permitió resignificar los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Ya que no se trata solo de desarrollar en los estudiantes la habilidad de adquirir y usar la información se trata de enseñar a pensar, lo cual se logra a partir de estrategias diseñadas y pensadas desde el currículo mismo.

f) Caracterización de prácticas de aula:

Los 4 niños matriculados en jardín, 3 venían escolarizados en un Jardín de bienestar social e ingresaban por primera vez a la institución. De los 10 niños matriculados en transición, 2 no habían estado nunca escolarizados, 5 niños cursaron jardín en otras instituciones y 3 de ellos estuvieron en jardín en esta institución con la docente investigadora, se considera que lo anterior puede tener algún tipo de incidencia en los resultados arrojados en el diagnóstico.

Con el fin de caracterizar a la población del presente estudio, se realizaron tres actividades entre febrero y marzo del 2017 que permitieron analizar el alfabetismo emergente con el que llegan. Para su mayor comprensión y análisis, se describen cada una de ellas a continuación:

Actividad 1: la tienda (Guzmán, Ghitis y Ruíz, 2018).

En esta actividad participaron 10 niños entre 4 y 5 años de edad y fue realizada el 13 de febrero del 2017, la actividad consistió en instalar un ambiente de “tienda de comestibles”. En el salón se dispuso de tres mostradores y en cada uno se exhibieron diferentes artículos. La actividad tenía como objetivo que escribieran su propia lista de mercado, antes de iniciar las compras se le entregó a cada niño una hoja y un lápiz para que allí efectivamente escribieran la lista de mercado que estaban interesados en comprar.

Es necesario mencionar que a pesar de la explicación de lo que debían hacer en la hoja, los niños se mostraron desconcertados y no comprendían qué debían hacer. La situación anterior se puede relacionar con su contexto, ya que en la vereda la Unión¹⁹ y en sus alrededores no existen supermercados, tres tiendas muy pequeñas son las únicas existentes en la vereda. Fue necesario explicarles nuevamente en qué consistía la actividad, finalmente todos los niños escribieron la lista de artículos, algunos de ellos con mucho escepticismo sobre lo que hacían, es decir que parecían no comprender por qué la profesora les colocaba dicha actividad.

Con respecto a las observaciones de la lista de mercado se evidenció que:

Cuatro niños de 5 años que estuvieron en previo proceso de escolarización²⁰, realizaron la lista de manera vertical y con trazos completamente diferentes a un dibujo, por ejemplo líneas sucesivas (Ver figura 11 y 12).

¹⁹ Nombre de la vereda donde queda ubicado el Colegio GCJCV

²⁰ Estos niños estuvieron en un jardín infantil de CDIF (Centro de Desarrollo Infantil y Familiar) ubicado en la vereda la Unión durante un año, más otro año en el grado jardín en el colegio GCJCV. Durante el estudio cursaban transición.

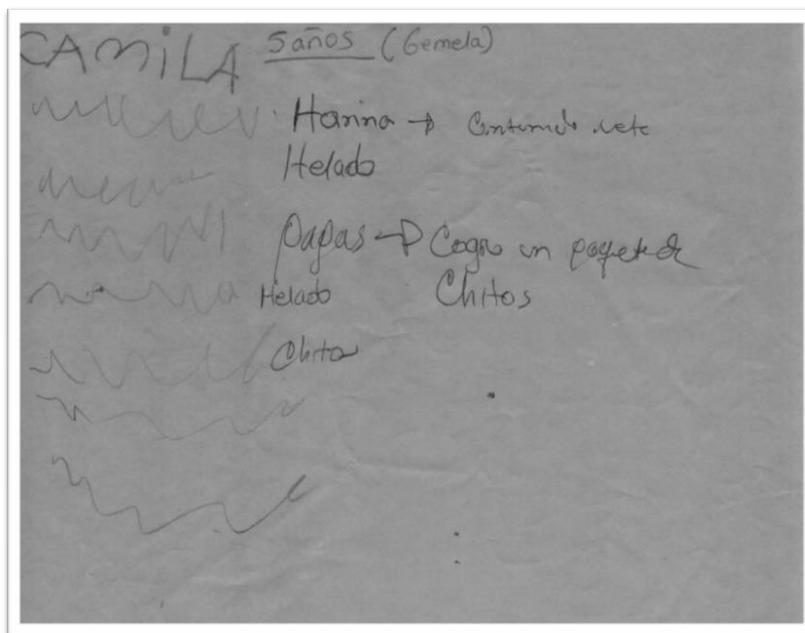


Figura 11 Escritura de estudiante de 5 años, 9 meses.

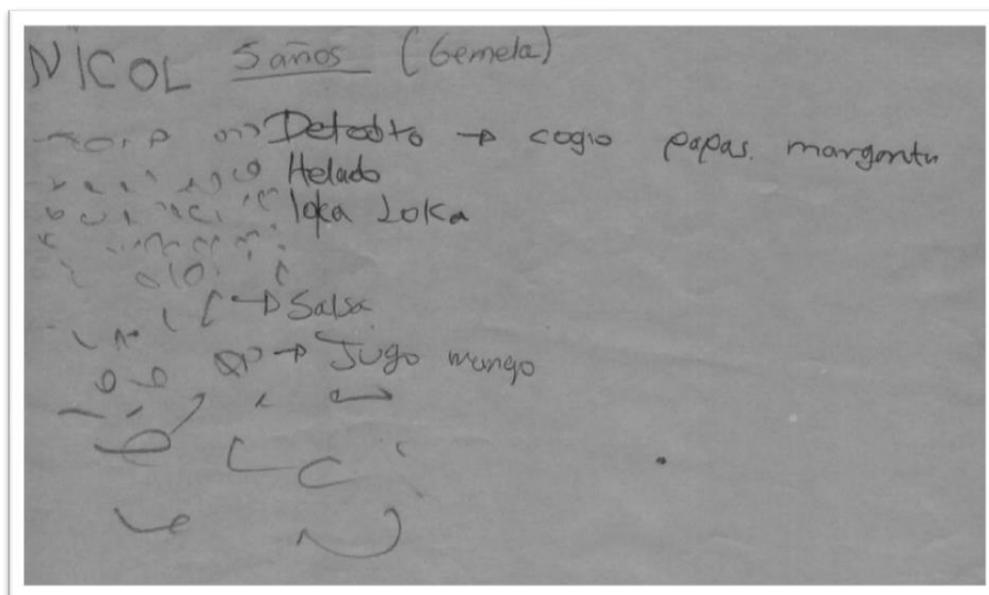


Figura 12 Evidente hipótesis de arbitrariedad. Intenta trazo continuo.

Algunos niños realizaron trazos que se asimilan más al dibujo de los productos comestibles, que a símbolos gráficos alfabéticos. Algunos con historia de escolarización y otros estudiantes iniciaron su escolarización en febrero de 2017. La figura 13 es la representación de un niño que

en el momento de la investigación tenía 4 años y un año de escolarización. En la figura 14, se evidencia la representación que hace un niño de 5 años primera vez escolarizado.



Figura 14. Niño que representa con dibujos lo que desea comprar.

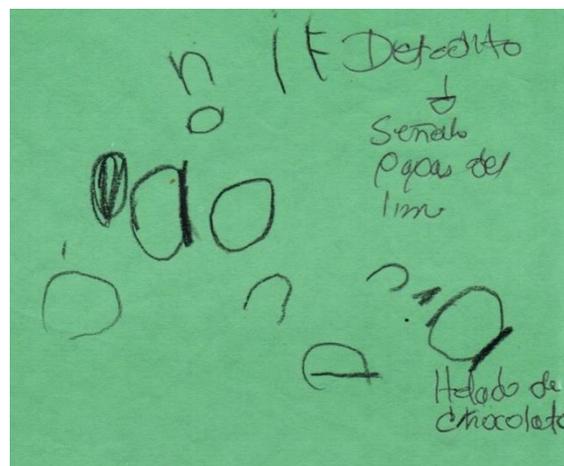


Figura 13. Niño que diferencia dibujos de símbolos gráficos.

Las descripciones anteriores permiten corroborar lo afirmado por Ferreriro y Teberosky (1979): “Si nos ubicamos en los comienzos de la representación gráfica infantil, vemos que, en los primeros trazos, de producción espontánea, dibujo y escritura se confunden. Ambos consisten en marcas visibles sobre el papel [...]”. (p.81). Lo anterior atendiendo a la escritura espontánea a la que fueron dirigidos los niños y cómo se evidenciaron en diferentes representaciones infantiles.

Continuando con la descripción de la actividad, pasados 40 minutos, algunos niños querían vestir el delantal y ser los tenderos de la “Tienda doña Sara”, entonces las responsabilidades se cambiaron y se iniciaron nuevos roles entre niños y niñas sin la intervención de la docente. En ese momento la actividad tomó una perspectiva diferente, los niños se mostraron muy sociables y

receptivos a tal punto que algunos conflictos que se observaron al inicio de la actividad, como la aglomeración y las dificultades para escuchar, fueron menos perceptibles.

En otro momento, una niña lideró la actividad, ya que intentaba todo el tiempo guardar el orden, persuadió a sus compañeros para que se formaran en fila, utilizó un lenguaje amable y también invitaba a sus amigos a que lo hicieran; por ejemplo: decir por favor, gracias, cuánto vale, contar el dinero desde su lógica. Todos los niños permanecieron con la lista en sus manos, pero solo tres niños se remitían a ella para solicitar lo que querían comprar.

Esta actividad generó tres reflexiones importantes en la docente investigadora: en primer lugar, la actividad se realizó con el fin de comunicar y expresar algunos deseos “de compra”, es decir tuvo una *intención específica*; en segunda instancia, se buscó que lo realizaran de manera escrita, lo cual le permitió al niño *hacer uso de la escritura* y finalmente, se quiso *mostrar un espacio novedoso* y diferente que los contextualizara en un lugar que aunque todos conocen (supermercado), no es habitual en su cotidianidad. (Figura 15).

La reflexión general a la que se llega después de esta actividad, es que el papel que juega un docente en su aula de clase debe ser, el de desarrollar competencia lingüística, más que el de desarrollar procesos de codificación y decodificación. Así, lo explican Ferreiro y Teberosky (1979): “(...) el énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida dos aspectos, que para nosotros son fundamentales: La competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas” (p21)



Figura 15 Espacio de la tienda y sus intenciones de compra.

A continuación, se evidencian tablas de datos y sus respectivas figuras con porcentajes que permiten analizar los niveles de aprendizaje de la escritura según la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky de los niños del presente estudio.

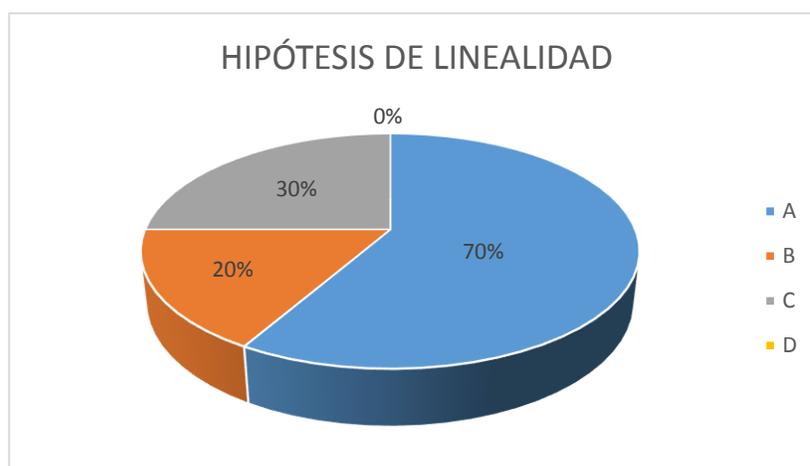


Figura 16 Hipótesis de linealidad.

Tabla 5 Características presentadas en cada niño en la hipótesis de linealidad. Elaboración propia.

Análisis de escritura (Decodificación: sistema de escritura)		Cantidad de niños
Hipótesis de linealidad	A. <u>Rasgos iniciales sin diferenciación</u> : trazos aglomerados en línea horizontal sobre dibujos.	7
	B. <u>Rasgos iniciales sin diferenciación claramente separados de una imagen o dibujo</u> : trazos en un espacio diferente al de un dibujo.	2
	C. <u>Rasgos iniciales sin diferenciación claramente separada de una imagen o dibujo y dispuesta en línea horizontal</u> : trazos escritos en un espacio diferente al de un dibujo y además dispuestos en línea horizontal.	3
	D. <u>Rasgos iniciales sin diferenciación claramente separada de una imagen o dibujo y dispuesta en línea horizontal y de primer a segundo renglón, de arriba hacia abajo si hay más de una línea escrita</u> : trazos escritos en un espacio diferente al de un dibujo y además dispuestos en línea horizontal.	0

Hipótesis de Arbitrariedad	A) <u>Rasgos iniciales sin diferenciación</u> : trazos continuos en forma de líneas o garabatos.	11
	B) <u>Rasgos iniciales sin diferenciación</u> : trazos que incluyen figuras geométricas, números y/o algunas letras.	1

Tabla 6 Características de hipótesis de arbitrariedad.

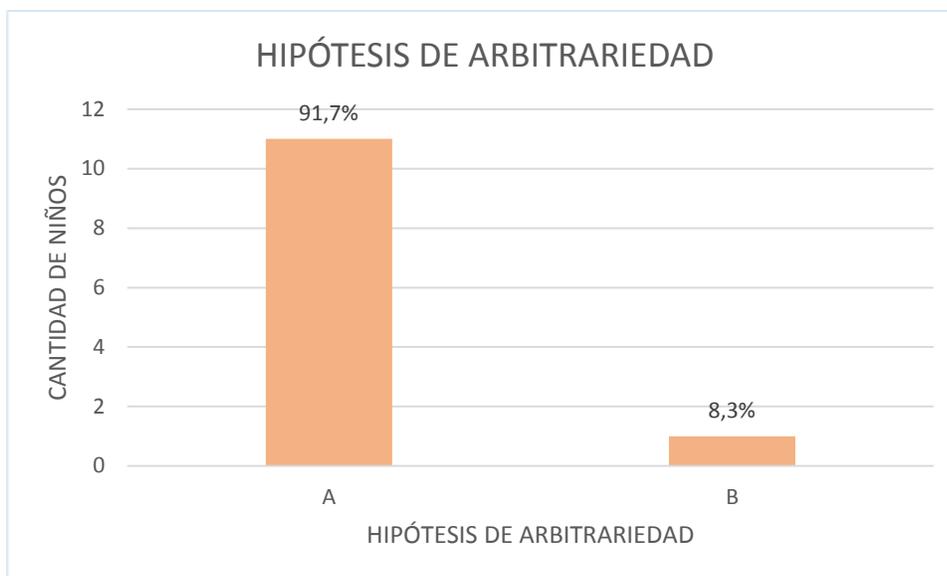


Figura 17 Porcentaje de niños con hipótesis de arbitrariedad.

Lo anterior permite analizar que los niños en el momento de la evaluación diagnóstica se encontraban en niveles específicos y particulares de escritura. Lo cual permitió a su vez relacionarlo con el alfabetismo emergente de cada uno.

En la siguiente tabla se muestra los resultados encontrados por categoría, en el desarrollo de la actividad diagnóstica “la tienda”:

Tabla 7 Análisis por categoría actividad Diagnóstica "la tienda" elaboración propia.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	LO ENCONTRADO EN LA LISTA DE MERCADO
Enseñanza	Planeación	Una actividad debe ser pensada desde las necesidades reales de los niños y con un objetivo claro de lo que se quiere potenciar.
	Evaluación	La actividad se puede mejorar en un futuro, llevándolos de manera real a una tienda y comprando productos del campo.
Aprendizaje	Lectura	Los niños tienen la capacidad de leer lo que escriben y además les motiva mucho hacerlo y se sienten importantes.
	Escritura	No creían que pudieran escribir, fue necesario sensibilizarlos sobre lo que pueden hacer. Al final todos lograron

		escribir. Presentan hipótesis de linealidad, de arbitrariedad otros se encuentran en una etapa más inicial.
	Oralidad	Mostraban cierta dificultad en el momento de pedir los productos, no les gusta hablar mucho. Fue necesaria mucha provocación verbal. Se observa escaso vocabulario.
Pensamiento	Observar	Se evidencia que observan muy poco los detalles, al solicitar los productos se confundían, pedían un producto pero tomaban del estante otra.
	Comparar	A pesar de tener varios productos comestibles a la vista, no es evidente que comparen características, lo cual se vio durante el ejercicio cuando se les preguntaban por qué quería “x” o “y” producto.
	Clasificar	No fue evidente para esta actividad.

Actividad 2: Portadores de texto²¹

La actividad consistió en ubicar en una mesa varios portadores de texto, allí el niño encontraba libros de cuentos, periódicos, revistas, libros de texto y afiches los cuales debía manipular, observar y leer. La actividad tenía como objetivo que los niños interactuaran con los textos, lo cual se realizó uno a uno, para generar un diálogo que los invitara a responder algunas preguntas sobre lo que observaban y leían.

Los niños al inicio de la actividad se mostraban muy inquietos y curiosos, ya que realmente algunos de estos textos no habían sido llevados a clase antes, al principio tenían muchas preguntas y querían tocar todos los portadores, por lo que se le dio lugar y tiempo.

Las preguntas que se realizaron a los niños a medida que pasaban fueron:

²¹ Actividad tomada de Guzmán, Ghitis y Ruíz, 2018.

¿Para qué sirve?, ¿Puedes leer algo aquí? ¿Sabes para qué se lee? ¿Sabes para qué se escribe?
 ¿Has visto leer a alguien? ¿A quién? ¿Para qué?, sus repuestas fueron breves y muy repetitivas en cada portador de texto.

Se observó que algunos niños se mostraron indiferentes frente a los textos sin color y sin imágenes, como el periódico, y lo que más llamó su atención fue el libro de cuentos, portador al que dedicaron más tiempo. También fue evidente que los niños fueron poco expresivos en el momento de responder a las preguntas planteadas, fue necesario insistirles para que participaran.

Como se evidencia el análisis sobre la función del lenguaje que pudieron identificar los niños en esta actividad, donde se determina que los niños tienen mayor relación con el cuento que con otros portadores de texto, en casa pocas veces ven leer a sus familiares, y algunos portadores de texto como el periódico o el afiche no le encuentran interés alguno.

Tabla 8 Análisis función del lenguaje

Comprensión Función del lenguaje (Identificación función portadores de texto)				
	Portadores de texto			
	CUENTO	PERIÓDICO	REVISTA	AFICHE
1. Identifica algunas características del portador del texto, como: Título, imágenes de secuencia, tema, personajes. ¿Para qué sirve? Si responde "para leer", preguntar ¿Qué se puede leer aquí? ¿Por qué sabes? Muéstrame en dónde dice eso.	10 niños	1 niño	7 niños	8 niños
2. Realiza lecturas relacionadas con el tipo de portador. No necesariamente convencional, puede ser de imágenes,	10	0	4	6

pasando la mano bajo el escrito, su contenido corresponde a una narración.				
3. Realiza un escrito sencillo con alguna característica, así sea sencilla.	0	0	0	0

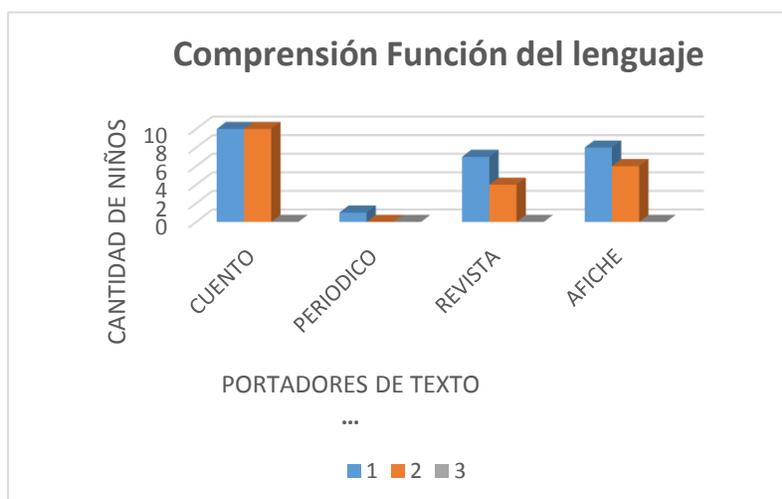


Figura 18 Comprensión Función del lenguaje.



Figura 19 Estudiante observando diferentes portadores de texto.

Se puede afirmar que antes de esta actividad los niños presentaban poco contacto con otros tipos de texto. El contexto rural en el que viven los niños y las condiciones de distancia con

respecto al colegio donde estudian y de éste con la Bogotá urbana incide para que los niños no tengan acceso a material impreso. Ya sea a portadores de texto como tampoco a vallas publicitarias, televisión o internet.

La situación anterior lleva a la reflexión de la docente investigadora sobre la incuestionable importancia de enfrentar a los niños a experiencias nuevas, que logren estimular en ellos su pensamiento y hacerlo visible para promover la lectura y la escritura. Para ello es muy importante entender y comprender los procesos que ocurren en el aprendizaje oral y escrito, pues, el niño es un ser integral, donde tanto sus emociones, e intereses, como su aspecto físico y psicológico deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de aprendizajes (Salmon, 2014).

A continuación, la tabla 9 muestra los resultados encontrados en cada categoría con el desarrollo de la actividad diagnóstica “portadores de texto”:

Tabla 9 Análisis por categoría. Actividad diagnóstica "portadores de texto" elaboración propia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	LO ENCONTRADO EN LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS Y SUS RESPUESTAS
Enseñanza	Planeación	Una actividad debe ser pensada desde las necesidades reales de los niños y con un objetivo claro de lo que se quiere potenciar o que comprensiones se quieren desarrollar.
	Evaluación	La actividad se puede mejorar en un futuro, llevándolos de manera real a la biblioteca del colegio y permitiendo de manera más natural el diálogo. También hacer un ambiente de aprendizaje de una librería sería motivante para el grupo.
Aprendizaje	Lectura	Aunque cada niño observó y manipuló los portadores de texto, los estudiantes no se expresan si no se les pedía. Mantenían una mirada de desconcierto.
	Escritura	No fue evidente para esta actividad.
	Oralidad	Mostraban cierta dificultad en el momento de responder las preguntas, no les gusta hablar mucho. Fue necesaria mucha provocación verbal.

Pensamiento	Observar	Se evidencia que observan muy poco los detalles, su atención se centró en los portadores que tenían más color. No hacen ningún comentario.
	Comparar	A pesar de tener al frente variedad en portadores de texto, las repuestas que daban no mostraban ningún comentario o alusión a una comparación de las características de los portadores.
	Clasificar	No fue evidente para esta actividad

Actividad 3: Recorrido por el colegio

La actividad fue apoyada en una rutina de pensamiento inspirada en Out of Eden²², para adaptarla a esta investigación se realizó primero un recorrido por el colegio (ver figura 20). Esta actividad significó un proceso de construcción de conocimiento, permitió resignificar su cotidianidad, es decir, observar de una manera más detallada su alrededor y su contexto, algunos niños no conocían lugares del colegio, lo que les generó muchas preguntas.

Durante el recorrido la profesora invitó a los niños a observar detalladamente las cosas a su alrededor, como su color, su forma e incluso, utilizaron el sentido del tacto para complementar sus observaciones. Mientras caminábamos surgieron preguntas como las siguientes: ¿Profe tú crees que nos vamos a perder? ¿Profe los paticos siempre han vivido ahí? ¿Profe cuándo volvemos? ¿Profe este puente se puede caer? ¿Profe por qué el pasto está tan grande? Cada pregunta fue resuelta con la participación no solo de la maestra, sino con el apoyo de los mismos compañeros.

²² Una de las iniciativas del Proyecto Cero de la universidad de Harvard, que pretende que los niños reconozcan los contextos a los que pertenecen.



Figura 20 recorrido por el colegio.

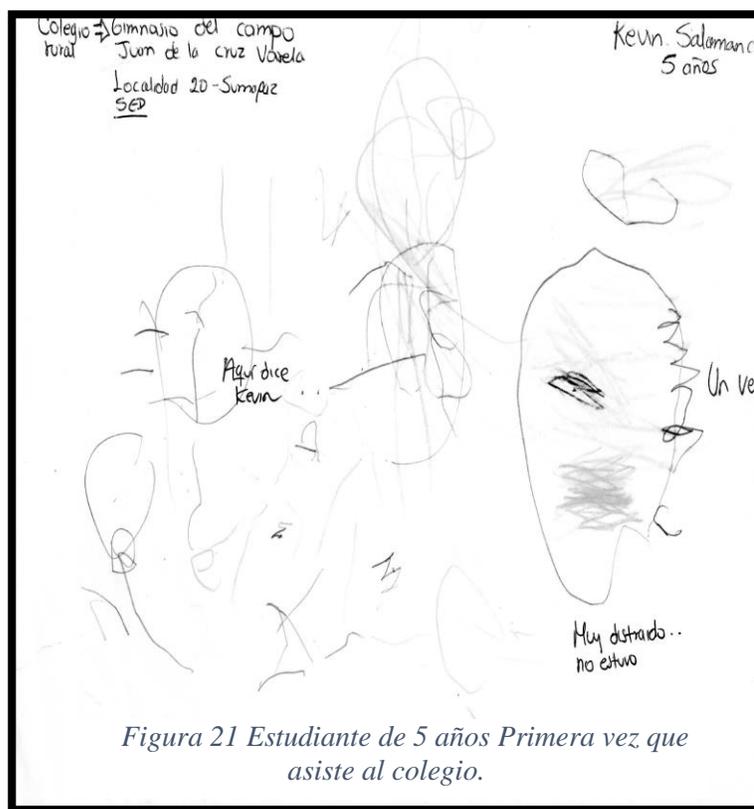
Fue muy interesante en esta actividad la importancia que se le dio a la habilidad de observar, tanto niños como docente investigadora desarrollaron procesos de observación, los primeros desde el ejercicio como tal ya que el recorrido permitió prestar atención a los objetos del contexto que antes no habían percibido con detalle. Empezando por el proceso de observación de la docente investigadora, quien también pudo detallar de cerca lo que sucedía con sus estudiantes. Situación que aporta elementos muy importantes para la investigación en cuestión. Al respecto el MEN (2009) afirma:

Buena parte de la cotidianidad se va en observar lo que los otros hacen alrededor de nosotros. (...) La observación de los niños, permitirá que nos demos cuenta que frecuentemente manifiestan ideas y maneras de ver el mundo que nos parecen curiosas, sorprendentes y para nosotros, hasta incomprensibles (p108).

El paso a seguir de la rutina consistía en que los niños pensarán sobre lo realizado y expresarán gráficamente sobre una hoja, utilizando lápiz y colores, aquella parte del colegio que

más les gustó, y el que menos les gustó. Se encontraron producciones que reflejan la manera de ver el mundo, manifestando sus pensamientos e ideas con trazos, dibujos y símbolos. A su vez, cada una de las producciones ubica a cada niño en uno de los niveles del sistema de escritura. El niño produce textos desde edades tempranas, demostrando dos clases de escritura en sus primeros ensayos: trazos continuos y ondulados, y luego una sucesión de círculos y líneas verticales (lo que llamamos bolitas y palitos), estas expresiones ya se consideran escrituras y ocurre entre los 2 años y medio y tres (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En la figura 21 y la figura 22 se observan dos fotografías que muestran las producciones resultado de la rutina de pensamiento observar, preguntar, dibujar:



El estudiante de 5 años que realizó el dibujo anterior se encuentra por primera vez escolarizado, vive a dos horas del colegio, en su vereda no existe luz eléctrica. Al preguntarle

qué quiso expresar respondió que allí decía su nombre y que había dibujado un vestido. Lo cual evidencia que no hay relación con el recorrido.



Figura 22 Estudiante de 5 años con dos años de escolarización

Las producciones realizadas por los niños se caracterizan por ser dibujos, éstos simbolizan el contexto geográfico, todos quisieron representar la delimitación del espacio recorrido con líneas de diferentes longitudes, también se observa el dibujo de algunos amigos que acompañaron el

recorrido al igual que los animales y las plantas vistos durante la caminata. En esta actividad mostraron de manera más tranquila y espontánea su oralidad.

La docente investigadora reflexionó que los trabajos escritos y producciones de los niños, cobra un sentido diferente desde esta caracterización que se buscó hacer para esta investigación. Antes se consideraba que el análisis e investigaciones de escritos de niños pequeños les correspondían a otras disciplinas como psicólogos o fonoaudiólogos, pero ahora la docente comprende la importancia de desarrollar estos análisis desde un enfoque pedagógico más cercano y real, que inicie con nuevas reflexiones a partir de su propia práctica y que producirá saber pedagógico innegablemente.

En cada una de las actividades anteriores: la tienda, portadores de texto y recorrido por el colegio; es evidente que la lectura, la escritura y la oralidad son formas de expresión del pensamiento de los niños. Cada vez que se les pedía a los niños realizar una acción o responder a unas preguntas, en sus respuestas se podían ver sus ideas, expectativas y emociones, es decir su pensamiento. Se puede analizar entonces que para potenciar aprendizajes y construir conocimientos en la alfabetización inicial se debe trabajar desde su pensamiento. Esta conclusión está apoyada por Puig y Sático (2011), quienes afirman que: “Trabajar con las habilidades del pensamiento favorece a la vez que facilita el aprendizaje y la reelaboración de conocimientos”.

(p.27)

Otro insumo valioso en la caracterización del alfabetismo emergente fue la familia, por lo que se analizó su acompañamiento en los procesos escolares de sus hijos mediante una encuesta que ayudo a identificar los procesos de alfabetismo emergente de los niños, esta encuesta estaba dividida en tres categorías: oralidad (con 10 ítems a evaluar), lectura (con 7 ítems a evaluar) y, escritura (con 10 ítems a evaluar). Cada uno de ellos con 5 opciones de respuesta. (Ver anexo 3).

Teniendo en cuenta la indagación realizada a padres de familia sobre hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus hijos, se encontraron elementos importantes que hacen parte del alfabetismo emergente, específicamente en oralidad, lectura y escritura. Por consiguiente, de lo que allí se dedujo, sirvió de apoyo para abordar el problema investigativo que nos ocupa:

➤ **Oralidad**

El gráfico muestra 10 ítems que evalúan el desarrollo de la oralidad, a partir de allí se analizaron tres componentes que se deben trabajar para potenciar dicha competencia lingüística:

La docente debe sensibilizar a los padres de familia sobre la urgencia de generar en casa espacios que estimulen conversaciones que incluyan diálogos, cantos, invención de historias, que ayudaran al desarrollo y estimulación de la oralidad, y así fundamentar bases sólidas que ayuden al proceso de lectura y escritura.

Desde diferentes actividades escolares se debe dar a conocer a los padres que las presentaciones públicas como obras de teatro, títeres, cine entre otras, son actividades accesibles en algunos momentos y que se deben buscar espacios para que los niños asistan, ya que éstos apoyan significativamente procesos de oralidad en sus hijos, dichos espacios los encuentran en las bibliotecas públicas de manera gratuita. Desde la familia y la escuela se debería promover la cultura de asistir a actividades públicas, recreativas y culturales que permitan desarrollos importantes en los niños.

Jugar con la *palabra* no es habitual en las familias encuestadas, es decir que las rimas, trabalenguas, adivinanzas y cantos, no son un tema recurrente en casa, entonces debe desarrollarse dentro de la estrategia un trabajo que potencie la oralidad.

La tabla 10 y la figura 23 muestran el análisis que permitieron llegar a las reflexiones anteriores:

Tabla 10 Items evaluados a la familia en relación a la oralidad.

Oralidad (12 familias caracterizadas)	Nunca	Menos de una vez por mes	Una vez al mes	Cada semana	Diaria mente
Dialogan en casa sobre lo ocurrido en el día.	0	0	0	1	11
Preguntan a su hijo cómo les fue y escucha con atención.	0	0	0	0	12
Pide al niño que invente historias.	4	4	0	1	3
Cuentan cuentos o anécdotas a su hijo.	0	4	3	5	0
Participan en familia en competencia o juegos donde se pueda expresar libremente.	0	7	2	3	0
Permite que el niño hable delante de otros.	0	0	0	0	12
En familia bailan, canta, dicen trovas o refranes.	0	7	1	3	1
Asisten a presentaciones públicas.	2	8	1	1	0
Juegan a rimas, adivinanzas o trabalenguas.	1	5	1	3	2
Cantan canciones con sus hijos.	1	3	1	2	5

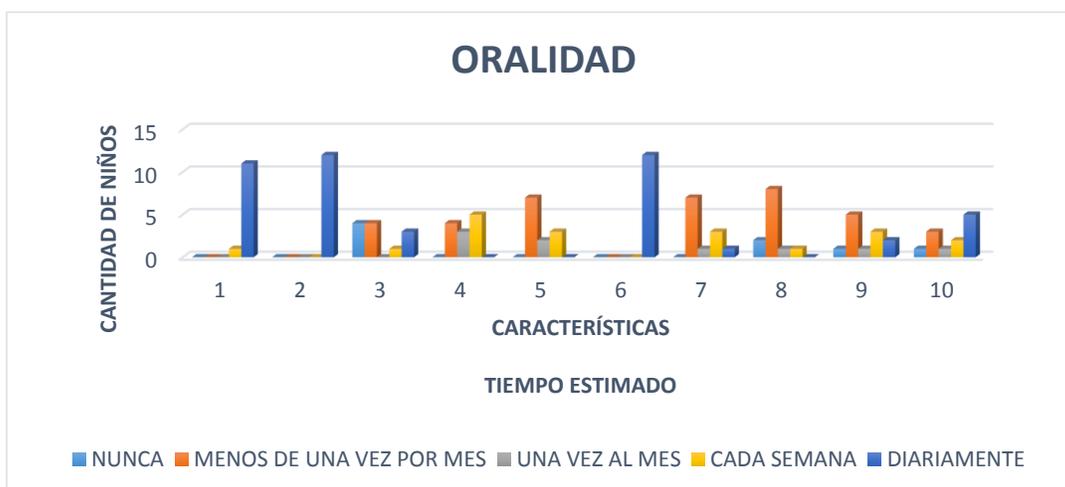


Figura 23 Análisis estadístico del apoyo en oralidad en sus hijos.

➤ Lectura

En el mismo formato de caracterización familiar se realizaron preguntas sobre los hábitos que usan los padres en casa que podrían favorecer los procesos de la lectura, allí se hicieron evidentes los siguientes aspectos:

No es habitual en este grupo de padres de familia la realización de actividades que promuevan la lectura como leerles cuentos u otros textos impresos. Es necesario entonces iniciar una asesoría con padres de familia para realizar acompañamiento en casa con los procesos educativos de sus hijos.

La biblioteca del colegio es la mejor opción que tiene la comunidad de la vereda La Unión para tener un acercamiento a diferentes portadores de texto, pero fue evidente en la encuesta que los padres no ven en la biblioteca un lugar en la que puedan ir a compartir con sus hijos. Es preciso entonces generar estrategias que permitan tener experiencias en la biblioteca padres con hijos, y de esta manera crear lazos importantes para los procesos de lectura y escritura.

La vereda la Unión se encuentra a una distancia de 4 horas del perímetro urbano, razón que justifican los padres para no asistir a sitios de interés cultural, aunque también una razón válida por considerar es el contexto socio cultural de los padres. Es indispensable lograr salidas pedagógicas a sitios de interés cultural como bibliotecas o museos. De igual manera mostrar videos que los acerquen a estos lugares podrían sensibilizar a estudiantes y padres.

El uso del computador no es habitual dado el contexto rural, la localidad tiene veredas sin cableado eléctrico porque están muy alejadas situación que incide para que el computador no sea un elemento de uso en las familias, también logra incidir el estrato socioeconómico 1 al que pertenece el contexto, que no permite tener un computador en casa. Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de usar herramientas tecnológicas en el aula que favorezcan los procesos de lectura.

Para los padres de familia encuestados leer es básicamente codificar y decodificar, consideran de poca importancia que el niño tenga a disposición diferentes textos para poder interactuar con ellos. Se requiere entonces apoyar de diversas maneras a los padres de familia para que comprendan que la lectura inicia y se fundamenta cuando el niño no solamente se enfrenta a textos sino también cuando vive y convive con ambientes letrados, es decir aquellos ambientes donde no son ajenos ni desconocidos las letras y todo o que se relacione con ello.

En la tabla 11 y la figura 24, se muestra información obtenida sobre procesos de la lectura en familia:

Tabla 11 Tabulación sobre apoyo de lectura en familia.

LECTURA (12 familias caracterizadas)	Nunca	Menos de una vez por mes	Una vez al mes	Cada semana	Diariam ente
Leen cuentos o historias en familia	2		6	4	

Leen material impreso(revistas, cartas, libros)	4	2	4	2	
Utiliza el computador para actividades relacionadas con la lectura y la escritura.	6		6		
El niño ve a sus familiares leyendo	1	4	1	5	1
Visitan bibliotecas y museos y participan en talleres.	10	2			
En casa tienen textos que el niño puede utilizar		2	2	3	5
Permiten que el niño lea a su manera textos que tenga a su disposición.	2	4	1	2	3

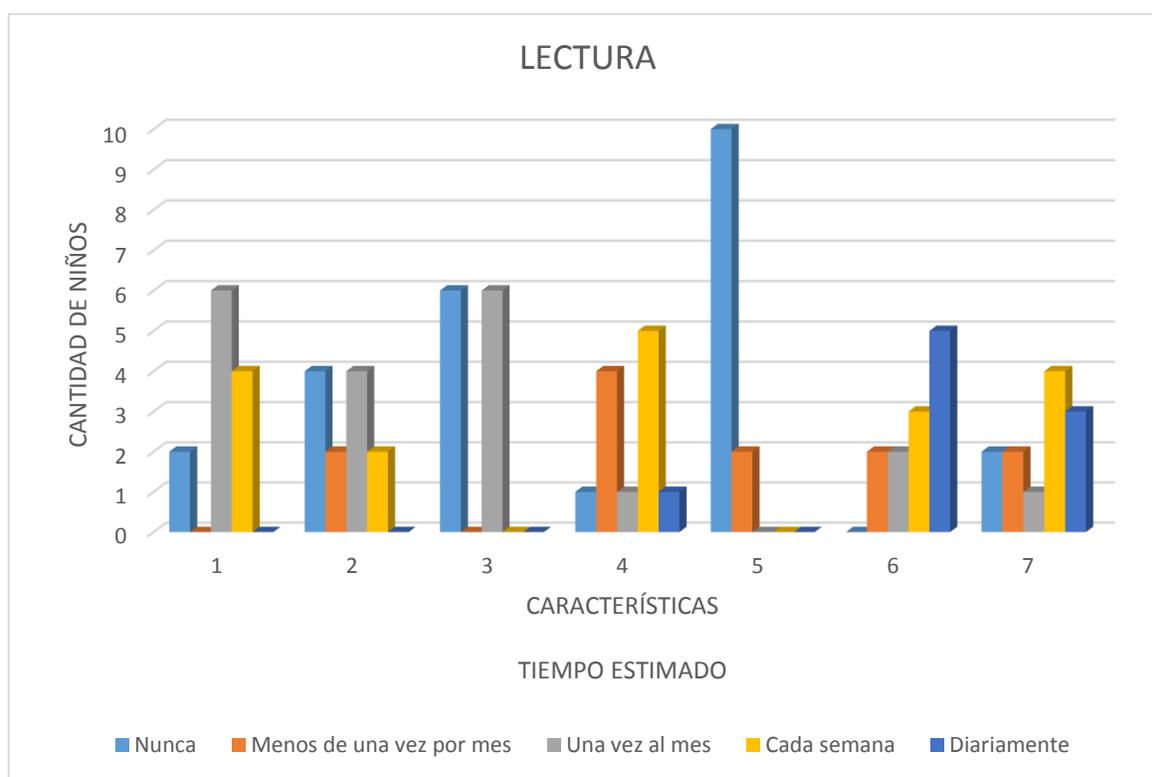


Figura 24 Análisis estadístico de la lectura en familia.

➤ **Escritura:**

En cuanto al análisis de la escritura se encontró que aunque las encuestas arrojaron que el acompañamiento en tareas es importante para la dinámica familiar, la realidad mostró que los

niños no tenían ese acompañamiento en casa, fue necesario enviar notas como una manera de hacer llamados de atención, como también citar de manera personal a los padres.

Los padres de familia dan gran relevancia al dictado tradicional, consideran que desde el preescolar se debe aprender a leer y escribir de manera convencional. Algunos padres de familia manifestaron abiertamente en las reuniones que desean que sus hijos aprendan a leer y escribir en el preescolar.

La gran mayoría de padres se preocupan por dirigir la mano a los niños para que escriban, situaciones que confirman las prácticas tradicionales que tienen los niños en casa.

Es inquietante pensar que 5 de las 12 familias entrevistadas no estimulan y casi que no permiten que sus hijos escriban lo que quieran, existe un imaginario en la mente de los padres de familia que escribir solo se puede de manera convencional, y que esta acción solo debe ser dirigida por la profesora. Tal vez la experiencia personal de cada uno de ellos con procesos escolares por los que han cruzado no les permiten comprender con claridad que sus hijos se pueden expresar y comunicar de diferentes maneras, pero sobre todo desconocen que son los adultos quienes propician los espacios y las situaciones para promover esta comunicación. En la tabla 12 y la figura 25 se observa la información que permitió el análisis de lo anterior.

Tabla 12 Tabulación sobre apoyo en escritura en familia.

ESCRITURA (12 familias caracterizadas)	Nunca	Menos de una vez por mes	Una vez al mes	Cada semana	Diariam ente
Los padres acompañan a los niños a hacer las tareas		1		1	10
Le hacen dictados letra por letra	5			1	6
Cuando acompaña las tareas le pregunta cuáles son sus ideas y luego lo motiva para que escriba	2	2		1	7
Usted escribe las respuestas en otra hoja y le pide al niño que la escriba en el cuaderno.	6		2	2	2

Permite que el niño escriba lo que quiera.	5	1		2	4
Motiva al niño a escribir sus propias ideas.	4	2			6
Le lleva la mano para que escriba "bien bonito"	1	1		2	8
Permite que el niño escriba con su propia letra y usted escribe debajo lo que dijo.	4	1		4	3
Motiva al niño a dibujar sus gustos y preferencias.	2	2		2	6
Permiten y ayudan a su hijo a dibujar y/o escribir cuentos, poemas, poesías.	1	1	1	6	3

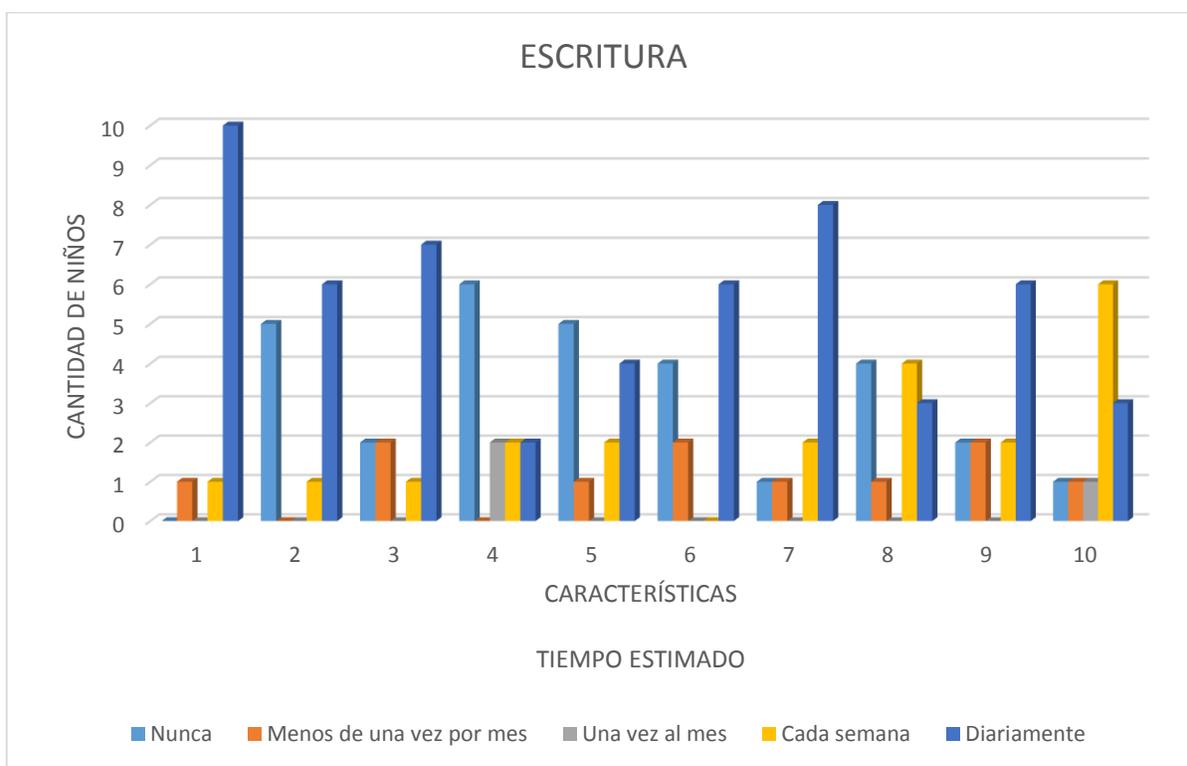


Figura 25 Análisis estadístico del apoyo que brindan los padres en cuanto a la escritura.

Los padres, madres y el mismo sistema educativo del Sumapaz deben continuar en procesos de concientización sobre las intenciones pedagógicas que se buscan en la educación inicial. En donde el alfabetismo emergente no se debe desconocer, donde el contexto social y familiar debe tenerse en cuenta para fundamentar y liderar procesos de alfabetización inicial de calidad y

pertinencia. Al tenerse en cuenta lo anterior, mejorarán procesos de aprendizaje en cada uno de los niños, que se reflejarán en el desarrollo de habilidades comunicativas y del pensamiento permeando toda su vida, es decir que las bases de los primeros años debe ser imprescindible, al respecto Rugerio, Guevara, (2014) dicen: “que las deficiencias académicas son difíciles de remediar una vez que han aparecido, por lo que los servicios educativos y de investigación deben dirigirse a la prevención y a la intervención en edades tempranas. (p7).

3.7.3. Fase tres: Diseño e implementación de estrategia pedagógica

Se realizó de manera simultánea el diseño y la implementación de la estrategia, para el desarrollo de la fase tres se tomó en cuenta el diagnóstico de niños y de familia, para lo cual fue indispensable reflexionar sobre cada uno de los elementos incluidos en este diagnóstico. Lo anterior permitió determinar las condiciones y características de la estrategia a llevar a cabo en esta fase. Adicionalmente se pensó en una estrategia que estuviera direccionada al logro de los objetivos de la investigación.

Se diseñaron 10 experiencias pedagógicas que se fueron registrando en diferentes instrumentos, entre los que se encuentran las planeaciones, diarios de campo, cuaderno de notas sobre observaciones y formatos de creación propia de rutinas de pensamiento; el registro fotográfico y los videos fueron indispensables para la recolección de información en esta fase.

Para el diseño de la estrategia pedagógica se tuvo presente desarrollar experiencias que potenciaran las habilidades básicas del pensamiento, pero que a su vez incidieran en la lectura, la escritura y la oralidad. Cada una de las experiencias se relacionaban simultáneamente con una o varias habilidades del pensamiento, pero también se relacionaba con uno o varios de los procesos de alfabetización inicial ya mencionados.

La estrategia recibe el nombre de KO-EKO que traduce APRENDER en una lengua Yoruba (África), y que gramaticalmente tiene un significado en el sentido de dejar “EKO” en los docentes responsables de la educación de la primera infancia. A continuación, se explican los objetivos en cada una de las experiencias de la estrategia

3.7.3.1. Estrategia de trabajo en el aula

Para el planteamiento de las siguientes experiencias se tuvo presente la caracterización y el diagnóstico que se realizó al inicio de la investigación, el contexto también brindó herramientas que posibilitaron el desarrollo de la estrategia, ya que ser un colegio rural se reflexiona sobre la importancia de fortalecer la alfabetización inicial desde la realidad misma, se debe mencionar además que las fuerzas culturales mencionadas en los referentes teóricos sirvieron de base común a las experiencias. Como se muestra a continuación:

Tabla 13 Estrategia conformada por 10 Experiencia con sus objetivos. Elaboración propia.

KO-EKO		
ESTRATEGIA DE TRABAJO EN EL AULA		
Objetivo general Identificar características significativas de las prácticas de aula, que permitan llegar a reflexiones y posteriores modificaciones de la misma.		
Nombre de cada experiencia	Objetivos específicos de la experiencia	Evidencias
Exp.1- Leyendo en familia.	1. fortalecer la calidad de las interacciones de la lectura compartida. 2. Fomentar la lectura en familia a partir de los intereses de cada niño.	1. Foto de estudiante de 5 años con su dibujo de la casa. 2. Fotos de familias leyendo con sus hijos- (leyendo en casa con padres) 3. Video de Estudiante de 5 años socializando el cuento leído en familia. 4. audio nota de voz 006 5. Foto del cuaderno con otros trabajos enviados a casa sobre lectura en familia. 6. Rutina de pensamiento conversación en papel.

Exp. 2- Comparando textos sonoros.	1. Aprender canciones y trabalenguas 2. Observar y comparar características específicas de canciones y trabalenguas (vocabulario-extensión-temas).	1. Dibujando lo que comprenden del trabalenguas. 2. Dibujando lo que comprenden de la canción. 3. Fotos comparando y clasificando los textos sonoros. 4. VIDEO 2 de trabalenguas. 5. audios de trabalenguas nota de voz 007 008 6. 009 Estudiantes de 5 años explicando las diferencias entre algunos textos 7. rutina de pensamiento observar, pensar, comparar, clasificar
Exp.3- Palabra. Imagen, sonido, movimiento.	1. Observar las letras del abecedario y comparar las que se encuentran en su nombre y en el nombre de otras palabras. 2. Relacionar el sonido de la letra con un movimiento del cuerpo. 3. Relacionar las palabras con la imagen.	1. Video 3 Minuto 4: 07 los niños relacionan los nombres de J y S. 2. fotos del trabajo desarrollado en la cancha con tiza, explicando los razones de las palabras con letras parecidas. 3. Fotos de los cuadernos de la dimensión comunicativa donde se observan las relaciones entre imagen y palabra. 4. El juego de la explicacion se hizo con tiza, con carteles en el salon y escribiendo la fecha cada dia con el fin de que comprendieran como encontramos letras en las palabras que usamos diariamente.(En la cancha con tiza- con carteles en el salón- escribiendo la fecha cada dia).
Exp.4- Los osos no se cazan, se cuidan.	1. Leer con los padres la información enviada de tres especies de osos diferentes (oso de anteojos ²³ , oso polar y oso panda), y escoger uno de ellos para preparar exposición oral. 2. Exponer frente a sus compañeros el trabajo manual del oso y la información básica del mismo.	1. Foto de Trabajo artístico de los osos, adicional a ello ubicaban el nombre del respectivo oso debajo. 2. Foto de exposiciones. 3. VIDEO 4 de exposiciones. 4. VIDEO 5: cuadro comparativo muy corto. (Rutina de pensamiento cuadro comparativo, Generar-Clasificar-Conectar Elaborar)
Exp.5- Buscando mi nombre lo	1. Buscar su nombre y apellido que se encuentra mezclados con los nombres y apellidos de todos.	1. fotos de clases anteriores a la experiencia, que apoyan la experiencia.

²³ Especie representativa de la región de Sumapaz.

<p>voy aprendiendo.</p>	<p>2. Colocarlos de manera ordenada en su mesa y posteriormente señalar el nombre o apellido que se le solicite. 3. Descubrir el nombre que se encuentra incompleto</p>	<p>2. Fotos buscando el nombre y comparando con otros. 3. Video 6 4. Video 7 5. Fotos del trabajo realizado en la rutina como herramienta de evaluación. (Enfocarse)</p>
<p>Exp.6- interactuando con portadores de texto.</p>	<p>1. Escuchar, Observar y Comparar diferentes portadores de texto, para que los reconozcan a partir de diferentes indicadores visuales y orales.</p>	<p>1. VIDEO 8- niños leyendo cuentos en voz alta. 2. fotos de cuentos que dibujan después de escuchar. 3. fotos interactuando con los títeres. 4. Audio leyendo obra de teatro de títeres y participando. 5. Fotos Dibujando el contenido de la adivinanza. 6. Audios diciendo adivinanzas. 7. Fotos trabajo grupal sobre la sana alimentación. 8. fotos observando libro recetario. 9. Fotos de cartas para los amigos hechas en casa y en el colegio. 10. Audios leyendo el cuento " una carta para George". 11. Fotos interactuando con cuentos. 12. Fotos interactuando con el libro de la huerta. 13. Foto Formato el juego de la explicación.</p>
<p>Exp.7- Todos leemos, todos escuchamos.</p>	<p>1. Favorecer desarrollo del lenguaje oral. 2. Fortalecer habilidades necesarias para la lectura de un texto en voz alta, de manera silenciosa y en lectura compartida. 3. Reconocer que la gente escribe para los demás. 4. Mejorar habilidad de escuchar y sentir emociones. 5. Aumentar vocabulario. 6. Fomentar habilidad de formular preguntas.</p>	<p>Video 9. Lectura en voz alta de estudiante de 5 años. Fotos de lectura silenciosa en la biblioteca público escolar. Fotos de lectura compartida. Escáner de trabajos. Rutina de pensamiento conversación en papel</p>

Exp.8 Profe mire que...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acercar a los niños a la lectura a la escritura y a la oralidad, mediante situaciones de la cotidianidad. 2. Fortalecer procesos de observación y lectura de realidades cercanas, que les permiten interiorizar que dichas realidades se pueden expresar con la escritura y la oralidad. 3. Relacionar los sucesos cotidianos con procesos de lectura, escritura y oralidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotos de trabajos realizados por los niños de: "Profe mire que la vaca de mi papá se rodó..." 2. Fotos de trabajos realizados por los niños de "Profe mire que los niños de primero y de segundo rompieron el cajón donde estaba..." 3. Fotos de trabajos realizados por los niños de " Profe mire que el perrito otra vez está en la puerta"... 4. Fotos de trabajos realizados por los niños de Profe mire que quiero ser cuando sea grande.
Exp.9- cuaderno viajero	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el grado de compromiso de padres de familia en el acompañamiento escolar desde la casa. 2. Posibilitar un acercamiento de los padres a los procesos de lectura, escritura y oralidad de sus hijos; mediante un trabajo cooperativo hecho desde la casa. 3. Buscar alianzas entre el títere, la familia y el niño, para el desarrollo de la oralidad. 4. Potenciar procesos de lectura, escritura y oralidad mediante la realización de textos escritos en familia. 5. Potenciar HBP (habilidades básicas del pensamiento) mediante la observación, relación y comparación de cuentos infantiles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La principal y única evidencia de ésta experiencia es el cuaderno viajero que se trabajó a lo largo de seis meses. 2. Fotografía del títere " Arco iris " la mascota de los cuentos. 3. Fotografía de estudiante de 4 años con el cuaderno viajero después de regresar de su casa para ser entregado a otra familia.
Exp.10- Sigo instrucciones y doy explicaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender que existen textos que sirven para indicar o seguir pasos, mediante la observación y la comparación. 	<p>Formato creación propia :</p> <p>¿Por qué la hoja de papel no se desprende del vaso? Trabajo de cada estudiante. Audio explicando el proceso y con la participación de los estudiantes.</p>

Las evidencias de cada experiencia de la estrategia, se analizaron mediante diferentes tablas y transcripciones, que permitieron dar respuesta a los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 4

CICLOS DE REFLEXIÓN

4.1 Primer ciclo de reflexión: Cambios en el pensamiento de la docente investigadora sobre, lectura, escritura y oralidad.

En el mes de agosto del 2015 se recibió al grupo de Preescolar en la vereda La Unión corregimiento de San Juan, ubicado en la localidad 20 de Bogotá. Conformado por 15 niños y niñas. Las características que se detectaron al inicio fueron: timidez, poco lenguaje expresivo y comprensivo, posturas inadecuadas que no dejaban escribir adecuadamente, dificultades para centrar su atención y seguimiento de instrucciones, adicional a ello la docente, que trabajaba con este grupo, hizo entrega a la nueva docente del planeador y algunos cuadernos de los estudiantes, allí se observa estrategias pedagógicas muy marcada por el modelo tradicional, que al parecer daba prioridad a las planas y al trabajo motriz fino, también hizo entrega de las cartillas de lectura y escritura que han sido usadas por varias generaciones en las escuelas colombianas y que al igual que en el pasado, aunque se utilizaban para realizar dichos procesos de forma mecánica. No se desconoce que lograban el objetivo de ese momento, enseñar a leer y escribir.

La situación anterior permitió pensar en un cambio en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los niños de esta aula. Al principio se priorizó el fortalecimiento de dispositivos básicos del aprendizaje: la atención, la memoria, la percepción y la motivación. Es necesario aclarar que las actividades no se registraron de manera formal, en planeadores o formatos específicos, las únicas evidencias son los cuadernos de los estudiantes. Para aquel entonces no

existía conciencia sobre la gran importancia de documentar o dejar evidencias de lo realizado en clase, que sustentaran las reflexiones al respecto.

Antes del ingreso a la Maestría en Pedagogía pensaba que desarrollar pensamiento se limitaba al fortalecimiento de dispositivos básicos de aprendizaje, de allí que se realizaron muchas actividades de memorización, ejercicios de semejanzas y diferencias, percepción visual y auditiva especialmente. Después de realizar lecturas en los diferentes seminarios, es claro que todos los niños desarrollan su pensamiento y este incide de manera importante en el lenguaje tal como lo afirma Salmon (2014): “al estudiar el pensamiento como precursor del lenguaje oral y escrito, es preciso buscar caminos para nutrir el pensamiento en el niño” (p74).

Gracias al análisis y retroalimentación de dichas lecturas se pudo llegar a la reflexión acción en el aula, a partir de allí se lograron transformar algunos conceptos relacionados con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, los cuales se pueden evidenciar en los siguientes registros que recogen información al respecto:

Tabla 14 Fuente: formato creación Guzmán (2018) Asesorías.

¿COMO SE APRENDE A LEER?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
Permitiendo al niño tener contacto con diferentes textos, iniciando con lectura de imágenes. Explicando oral y con dibujos textos leídos por un adulto.	Reforcé mis conocimientos al respecto, pues la educación de niños pequeños requiere de mucho conocimiento de parte de un maestro.	Debemos documentarnos mucho, ya que con la teoría podemos argumentar y proponer sobre nuestra práctica.
¿CÓMO SE APRENDE A ESCRIBIR?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
Desarrollando en los niños conciencia fonológica, y desarrollo auditivo. Desarrollando en ellos motricidad fina para que adquieran la pinza adecuada.	Se debe tener en cuenta que el proceso de leer y escribir está implícito el uno en el otro y eso nos permite desarrollar procesos más integrales.	La lectura académica es la clave para fortalecer en el aula procesos de enseñanza y aprendizaje que potencien el desarrollo de mis niños.
¿CÓMO SE DESARROLLA LA ORALIDAD?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
•Con el desarrollo de onomatopeyas.	Confirmo lo escrito en la columna anterior. Es mediante el acercamiento a las experiencias	Las lecturas realizadas de Cerlac, la lectura de Canú y otras lecturas abrieron mi espectro

<ul style="list-style-type: none"> • Imitando sonidos del ambiente. • Narrando historias • Contando anécdotas. • Socializando sus trabajos. 	que se logra desarrollar y afianzar la oralidad.	sobre la importancia de la oralidad.
¿QUÉ ES ENSEÑAR?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
Enseñar es permitirle al niño descubrir y explorar su entorno y su contexto para el desarrollo de habilidades. Cuando yo como maestra suscito situaciones que le permitan desarrollar habilidades, le estoy enseñando..	Ahora pienso que enseñar es un verdadero arte, es un don que debemos afianzar cada día con una mejor práctica en el aula. Pensando y repensando mi labor.	Agradezco inmensamente las intervenciones de la Dra. Rosa Julia, su discurso y su experiencia me permitieron querer un poco más mi profesión y entender que enseñar es lo mejor que alguien puede hacer.
¿QUÉ ES EVALUAR?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
Siempre he analizado la evaluación desde mi posición como maestra, es decir, se realiza una evaluación permanente, donde yo como docente me pregunto ¿por qué el niño no ha desarrollado cierta habilidad? Y entonces planteo un plan de acción a seguir.	Realmente soy sincera y el tema de evaluación siempre ha sido para mí tema de reflexión, y hubiera querido que durante estas sesiones me quedara un poco más claro pero no fue así.	Creo que faltaban elementos importantes en estas sesiones. Hubiera querido terminar con mejores herramientas.
¿CÓMO ME DOY CUENTA DE QUE UN ESTUDIANTE TIENE PROBLEMAS EN LECTURA?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque omite sílabas al leer. 2. Porque realiza lectura silábica a cierta edad que debería leer de corrido. 3 Porque realiza lectura automática, sin ningún tipo de comprensión. 4. Porque a cierta edad no conoce todos los grafemas. 	Con las sesiones trabajadas pude comprobar lo que pensaba. Además con las reflexiones de otros docentes analizo que es una situación casi generalizada sobre los problemas de lectura y escritura que existen en niveles superiores, pero que deben potenciarse desde los primeros años escolares.	El intercambio de experiencias fue significativo para este proceso de formación y las lecturas sugeridas.
¿CÓMO ME DOY CUENTA DE QUE UN ESTUDIANTE TIENE PROBLEMAS EN ESCRITURA?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
No maneja el renglón, existe dificultad para tomar el lápiz, sus trazos son débiles, no se muestra interesado en actividades relacionadas con la escritura.	Ahora considero que un estudiante tiene problemas de escritura cuando no muestra interés por los diferentes textos, cuando omite o invierte letras, cuando tiene dificultad para la lectura.	Algunos textos leídos y las experiencias que compartimos en las asesorías con la profesora Rosa Julia Guzmán y las compañeras de primera infancia.

¿CÓMO ME DOY CUENTA DE QUE UN ESTUDIANTE TIENE PROBLEMAS EN ORALIDAD?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?

No hay buena fluidez verbal. No hay coherencia al hablar. Omite fonemas al hablar.	Ahora pienso en la importancia de trabajar la oralidad en el aula, en cualquier momento y en cualquier contexto. En el preescolar es la base para el desarrollo de muchos procesos.	Repito que las lecturas usadas fueron muy importantes y las intervenciones de compañeros al momento de hablar sobre el tema brindaron herramientas. Lo anterior permitió ser más observadora en mi aula de clase.
¿QUÉ HAGO CUANDO UN ESTUDIANTE TIENE ALGUNA DIFICULTAD EN LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD?		
¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué me hizo cambiar?
Se deben realizar planes de acción que apunten específicamente a su dificultad, y se les debe hacer seguimiento permanente.	Es indispensable formarnos en este aspecto ya que en el quehacer pedagógico es muy necesario intervenir, para lograr avances importantes con nuestros niños y en nuestra vida profesional. Además es un tema que requiere de aprendizaje profesional por parte del docente.	Las intervenciones, reflexiones y ejercicios de las docentes que orientaron el énfasis del desarrollo del pensamiento lógico verbal. Igualmente las asesorías con la profesora Rosa Julia Guzmán y sus co investigadoras Lizbeth González y Johanna Chocontá.

De acuerdo al análisis anterior, se clarifica aún más que el pensamiento de los docentes debe progresar a partir de las experiencias que se viven en la cotidianidad del aula. La Maestría me ha permitido profundizar en la reflexión de la práctica docente, pensando en cómo mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje para ello es necesario tener presente que todos los niños desarrollan su pensamiento, todos tienen la capacidad de hacerlo, lo realmente importante es tener presente que un niño es un ser integral tal como afirma Salmon (2014). “Para entender el proceso de aprendizaje de los niños es preciso considerar al niño como un todo; es decir, con sus emociones, intereses, disposiciones físicas y psicológicas, entre otras.” (p73).

En sintonía con lo anterior, se puede reflexionar que dentro del proceso de aprendizaje la dimensión socioemocional juega un valor indispensable; y es la familia la que se convierte en el motor principal que fundamenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Los padres de familia involucrados en este estudio ven la escuela como la responsable directa y casi única de la educación, consideran además que los procesos de lectura y escritura convencional deben iniciar en el preescolar, y dan poca importancia a actividades relacionadas

con el juego, el arte, la música o el deporte. Fue necesario realizar un trabajo de sensibilización con padres y madres de familia, mediante una estrategia de visitas domiciliarias. Este ejercicio pedagógico permitió visualizar el panorama familiar de una manera general, como también valorar y flexionar sobre cómo la dinámica familiar puede influir en los procesos de alfabetización inicial, situación a la que se le dio gran importancia dentro de la investigación ya que los niños llegan al colegio con muchos conocimientos previos, cargados de experiencias que traen de su contexto socio-familiar. Se debe mencionar que las visitas domiciliarias tenían varios propósitos:

- Conocer su contexto cercano para no caer en suposiciones e ir identificando posibles relaciones de apoyo familiar en los procesos de alfabetización.
- Sensibilizar sobre la forma de trabajo que se ejecuta en el aula y fuera de ella, enfatizando en los elementos y habilidades que se desarrollan a lo largo de estos grados iniciales.
- Entregar un informe detallado del proceso de aprendizaje del estudiante a los padres de familia, con el fin de apoyar el desarrollo de habilidades de los niños desde casa.

Para concluir se puede afirmar que los docentes de educación infantil deben ser conscientes de todas las acciones que se pueden implementar para potencializar procesos de alfabetización inicial, las cuales servirán de puente para alcanzar posteriores aprendizajes y desarrollo de habilidades. Una de las acciones realizadas en la investigación fue el trabajo con las familias con el respectivo seguimiento y acompañamiento.

4.2. Segundo ciclo de reflexión: Transformaciones de la pregunta y objetivos de la investigación.

En el segundo ciclo de reflexión se abordaron las transformaciones por las que pasaron la pregunta de investigación y los objetivos, cada versión la acompaña una observación que permite comprender las razones de la nueva modificación:

Tabla 15 Transformaciones de la pregunta de investigación. Segundo ciclo de reflexión.

PREGUNTA	OBSERVACIÓN
Pregunta versión 1: ¿Cómo un ambiente de aprendizaje visto desde la escritura, la lectura y la oralidad desarrolla el pensamiento en niños de preescolar del Gimnasio Del Campo Juan de La Cruz Varela?	Esta pregunta se origina por la reflexión sobre las condiciones encontradas en el contexto al momento de llegar al colegio del Sumapaz. Se pensó en cómo se podría mejorar esos ambientes de aprendizaje.
Pregunta versión 2: ¿Cómo un ambiente de aprendizaje, enriquecido desde la escritura, la lectura y la oralidad desarrolla pensamiento lógico verbal en los niños de preescolar del Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela, sede principal?	<i>Observación:</i> Una modificación sustancial de la versión 1 a la 2 fue focalizar o centrarme en pensamiento lógico verbal, ya que se evidenció en los niños poca expresividad.
Pregunta versión 3: ¿Cómo un ambiente de aprendizaje enriquecido con rutinas de pensamiento incide en el desarrollo lógico verbal, expresado en la escritura de los niños del grado transición del colegio GCJCV?	<i>Observación:</i> con esta nueva pregunta de investigación se reflexionó sobre: Por qué los niños requieren, según el diagnóstico, estrategias diferentes que desarrollen su pensamiento. ¿Son los ambientes de aprendizaje los que lo propician? también pensaba ¿Para qué los niños potencian su desarrollo lógico verbal?
Pregunta versión 4: ¿Cómo un ambiente de aprendizaje, desde el hablar, leer y escribir desarrollan principios de clasificación, ordenación, relación y significados en los niños de preescolar del Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela?	<i>Observación:</i> en este nuevo planteamiento de la pregunta se empieza analizar la importancia de investigar sobre el pensamiento de los niños.
Pregunta versión 5: ¿Cómo se hace visible en un ambiente de aprendizaje el desarrollo del pensamiento en los niños de preescolar del Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela a través de la oralidad y la escritura?	<i>Observación:</i> en esta pregunta el investigador se cuestiona sobre cómo hacer notorio y visible un ambiente que favorezca el desarrollo del pensamiento en el niño.
Pregunta versión 6: ¿Cómo se desarrolla una estrategia basada en procesos básicos de pensamiento (observar, comparar, relacionar y clasificar) que influya en el progreso de alfabetización inicial en niños de preescolar?	<i>Observación:</i> aquí ya se empieza a perfilar el tema de desarrollar una estrategia más que preparar ambientes de aprendizajes pertinentes.
Pregunta versión 7: ¿Cómo se desarrolla una estrategia basada en procesos básicos de pensamiento (observar, comparar, relacionar y clasificar) que influya en el proceso de	<i>Observación:</i> aquí el investigador desea relacionar los procesos básicos de pensamiento con la alfabetización inicial, queriendo buscar una respuesta a cómo pueden influir mutuamente para el desarrollo de aprendizajes.

alfabetización inicial en niños de preescolar de una escuela rural del Sumapaz?	
Pregunta versión 8 (final) ¿Cómo se desarrolla una estrategia basada en procesos básicos del pensamiento (observar, comparar, y clasificar) que influya en el proceso de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural de la localidad 20 del Sumapaz?	<i>Observación:</i> solamente cambia la última parte de la pregunta cuando se especifica que el colegio está ubicado en una localidad del distrito, esto con el fin de que quede muy claro que es una localidad rural.

Como se muestra en la tabla 15, la pregunta presentó ocho transformaciones hasta llegar a la pregunta final. Estos cambios se fueron dando principalmente por dos factores: En primer lugar, a la reflexión continua de la práctica de aula producto de las herramientas que brinda la Maestría en Pedagogía sobre investigación acción²⁴; y segundo, a las actividades desarrolladas en el diagnóstico.

Por otro lado, el objetivo general también estuvo en constante cambio, en la siguiente tabla se muestran las alternativas presentadas desde el inicio de la investigación:

Tabla 16 Transformaciones del objetivo de investigación. Segundo ciclo de reflexión. Elaboración propia

Fecha	OBJETIVO GENERAL
Junio del 2017	Diseñar , desarrollar y evaluar una estrategia de enseñanza basada en la implementación de ambientes de aprendizaje que contribuyan a la estimulación de habilidades básicas del pensamiento: observar, comparar, relacionar, clasificar y describir que promuevan la adquisición de la escritura en los estudiantes de transición del Colegio Gimnasio Juan De La Cruz Varela
Agosto 10 del 2017	Compilar estrategias fundamentadas en los procesos básicos del pensamiento: observación, comparación, relación y clasificación que generen aprendizajes en la lectura y la escritura de los estudiantes del grado preescolar del colegio Gimnasio del Campo Juan De La Cruz Varela.
Agosto 24 del 2017	Establecer estrategias que se fundamenten en potenciar procesos básicos de pensamiento (observar, comparar, relacionar y clasificar), que promuevan aprendizajes en la alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio de la localidad del Sumapaz.
Agosto 30 del 2017	Explicar cómo una estrategia basada en procesos básicos del pensamiento (observar, comparar, relacionar y clasificar) incide en el proceso de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz.

²⁴ La investigación acción se fundamenta en la reflexión de la práctica de aula, que termina generando saber pedagógico.

Llegar al Colegio Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela y encontrar una población estudiantil en condiciones particulares, donde era evidente un contexto educativo con un enfoque tradicional, y un contexto familiar con escasas oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas; permitió que la docente investigadora pensara en un estudio investigativo que potencie la lectura, la escritura y la oralidad pero desde el desarrollo del mismo pensamiento.

Se empieza entonces a indagar en la teoría y se encuentra que el pensamiento puede desarrollar unas habilidades que se van logrando de manera progresiva en el ser humano, confirmando así lo que expone Salmon (2014) “Pensar bien no es solo un asunto de destreza, sino de disposiciones y hábitos”(p.85).Se requiere entonces de estrategias en el aula que enseñen a pensar, de tal manera que el proceso de pensar sea posible gracias a una serie de hábitos que se desarrollan en el aula con diferentes experiencias, que finalmente promoverán otros aprendizajes.

Para finalizar encontramos en la tabla 17 las transformaciones que sufrieron los objetivos específicos, cada uno de ellos sufrió modificaciones cada vez que se pensaba en el ¿cómo? podrían aportar al logro del objetivo general:

Tabla 17 Transformaciones de los objetivos específicos.

Fecha	OBJETIVO ESPECÍFICOS
Junio del 2017	Caracterizar el proceso de alfabetismo emergente relacionado con la escritura de los niños de transición del Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela. Realizar un seguimiento a los procesos de adquisición de escritura tanto en el componente de decodificación como en la intención comunicativa. Proponer estrategias en las cuales se adapten ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento. Adaptar un ambiente de aprendizaje que potencie el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento: observar, comparar, relacionar, clasificar y describir. Comparar y contrastar evidencias de las experiencias de aula.
Agosto 10 del 2017	Crear ambientes de aprendizaje donde se propicie el desarrollo de procesos de lectura y escritura. Implementar estrategias para interactuar con diferentes textos que puedan posteriormente comprender o producir. Involucrar activamente a padres de familia en el desarrollo de procesos de lectura y escritura de sus hijos. Determinar las características de un ambiente de aprendizaje, que estimule las habilidades básicas de pensamiento y favorezca aprendizajes en lectura y escritura.

Agosto 24 del 2017	<p>Crear ambientes que potencien los procesos básicos de pensamiento para promover las habilidades comunicativas.</p> <p>Estimular el desarrollo de procesos de lectura y escritura, mediante procesos básicos de pensamiento.</p> <p>Diseñar e implementar estrategias que promuevan aprendizajes en la alfabetización inicial, mediante el desarrollo de acciones encaminadas al trabajo de procesos básicos de pensamiento.</p> <p>Involucrar activamente a padres de familia en el desarrollo de procesos de alfabetización inicial de sus hijos.</p> <p>Determinar las características de un ambiente de aprendizaje, que estimule las habilidades básicas de pensamiento y susciten aprendizajes en las habilidades comunicativas</p>
Agosto 30 del 2017	<p>Caracterizar un ambiente de aprendizaje basado en procesos básicos de pensamiento.</p> <p>Caracterizar los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz a partir de una estrategia basada en procesos básicos de pensamiento.</p> <p>Identificar como cada uno de los procesos básicos de pensamiento seleccionados, inciden en los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz.</p> <p>Identificar las relaciones de apoyo de la familia en los procesos de alfabetización.</p>

Con base en lo anterior se puede observar que el pensamiento de la docente investigadora presentó transformaciones cuando se enfrentó a la realidad de la localidad, de la institución, del aula y de sus propias prácticas. Estas transformaciones también se relacionan con la reflexión que generaron cada uno de los seminarios de la maestría, los cuales ayudaron a comprender que la función de un docente no puede limitarse al cumplimiento o aplicación de unos métodos en el aula para lograr unos resultados, sino que el docente debe cuestionarse, preguntarse y llenarse de dudas acerca de lo que hace dentro del aula de clase para mejorar procesos y resultados. Así lo confirma Elliot (1990):

El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, es un auténtico proceso de investigación (p.16)

4.3. Tercer ciclo de reflexión: Reflexiones sobre planeación y diarios de campo.

El tema que nos ocupa en este apartado es la planeación en el aula y los diarios de campo que surgen a partir de allí, aquí se reflexionó sobre tres aspectos importantes:

- Significado de las planeaciones y diarios de campo en prácticas del pasado.
- Transformaciones actuales que emergen desde el inicio de la maestría.
- Mediante la tabla 18 se explica como la investigación acción fue evidente en el proceso de diarios de campo y planeaciones.

4.3.1. Elementos de análisis de las planeaciones antes de la maestría (formato, recursos, tiempo y lenguaje):

En cuanto al formato antes de entrar a la maestría la planeación de clases se direccionaba básica y exclusivamente por el plan de estudios, aunque existían unos contenidos curriculares no se diseñaba de manera organizada un formato de planeación. Simplemente la docente se remitía a la malla curricular y allí gradualmente avanzaba de acuerdo a los tiempos e intensidad horaria de cada área, se consideraba que era un elemento suficiente para desarrollar el proceso escolar de los niños, los elementos contemplados en la malla eran: Justificación – Contextualización - Objetivo de la dimensión- Estándares - Contenidos temáticos – Subtema – Logro - Indicador de logro - Competencias – Metodología – Recursos – Espacios - Criterios de evaluación – Bibliografía - Proyecto integrador o articulador .

Al iniciar una investigación en el aula se empieza a comprender la importancia de potenciar aprendizajes a partir de una planeación reflexionada desde la realidad y las necesidades del contexto tal como lo mencionan Guzmán, Ghitis, y Ruiz (2018).

Los aprendizajes que se hacen en las instituciones educativas demandan acciones intencionales y planificadas por parte de los profesores, que llevan a los niños gradualmente a aumentar su comprensión y competencia en el manejo de aspectos simbólicos que existen social y culturalmente. (p.16)

En cuanto a los recursos, se debe tener presente que para el desarrollo de las clases antes la docente se limitaba al desarrollo de guías y fotocopias remitiéndose a libros que se relacionaran con el tema que se estuviera trabajando, pero no existía una preocupación por diseñar sus propias guías, excepto cuando la institución las solicitaba. Los diarios de campo nunca estuvieron presentes como análisis o reflexión de alguna actividad, es decir que el proceso escolar no era cíclico, sino lineal donde empezábamos con una actividad, proseguíamos con un desarrollo y terminábamos con una evaluación de lo que aprendió o no aprendió el estudiante. El único portador de texto utilizado fue el cuento, no se consideraba importante trabajar sobre otras alternativas, lo importante era desarrollar la codificación y decodificación.

El tiempo estaba determinado por las temáticas del plan de estudios, el colegio solicitaba cumplir con todo el contenido curricular, esta situación distraía al docente quien direccionaba su mirada solamente hacia el cumplimiento de temas y se perdía de vista el cumplimiento de las metas de comprensión. Anteriormente las preguntas en las que hace reflexionar Blythe, (2010) “¿Qué quiero que mis estudiantes obtengan como resultado de este año de trabajo?, ¿Qué es lo más importante que mis niños deben comprender de este tópico o qué quiero que obtengan del ejercicio de esta actividad?” (p79), no se encontraban en la planeación; por ello quedaba la sensación de estar contra el tiempo para para cumplir al ciento por ciento con el plan de estudios.

Continuando con el aspecto del lenguaje, antes los ejercicios en el aula se llamaban actividades y eran vistas como acciones que se deben cumplir, este es solo un ejemplo del vocabulario y lenguaje usado antes en el aula. Jamás se le dio prevalencia e importancia a utilizar un lenguaje intencional, es decir que aportara al desarrollo del pensamiento, tal como lo afirma Ramírez, (2014) “Para que el aprendizaje de las palabras nuevas tenga una utilidad que vaya más allá de aprender su significado y logre beneficiar el desarrollo del pensamiento, es importante

propiciar oportunidades abundantes para incorporar estas palabras en las intenciones comunicativas” (p64).

4.3.2. Transformaciones actuales que nacen desde el inicio de la Maestría en Pedagogía

El cambio en la planeación inicia desde el momento que se empiezan a diseñar las experiencias de la estrategia propuesta. Es decir que para comprender, no solamente las necesidades evidenciadas en los niños, sino también las acciones para cambiar esas situaciones en la práctica, fue completamente necesario acercarse a la teoría, es entonces cuando se empiezan a analizar diferentes conceptos y consideraciones de alfabetización inicial a la luz de los seminarios y las asesorías de investigación que aportan de manera significativa al cambio del pensamiento y reflexión continua lo cual incide en las acciones que se toman en el aula y en consecuencia en la planeación.

A continuación, se reflexionará sobre los cuatro elementos anteriores: formato, recursos, tiempo y lenguaje:

Se ajustó el formato institucional, con algunos elementos de enseñanza para la comprensión, diseñándose un formato más consciente y reflexivo, pero conservando elementos del formato original institucional. El colegio orienta la planeación desde la unidad didáctica²⁵ con algunos parámetros establecidos, pero al solicitarse en la dirección escolar realizar un ajuste al formato de planeación para el grado preescolar, por la investigación que se lleva a cabo, es aceptada. Ver anexo 6. El formato incluye aspectos indispensables que permiten potenciar el pensamiento, a la vez que se desarrolla la alfabetización inicial. A la unidad didáctica institucional se anexan guías de trabajo que complementan la planeación.

²⁵ Nombre que la institución (GCJCV) le da al formato de planeación.

En cuanto a los recursos en esta nueva visión de planeación se tienen en cuenta acciones más pertinentes para ver su pensamiento, se utilizan algunos formatos como recursos para complementar las experiencias y hacer más evidente su pensamiento, ver anexo 7. En las planeaciones de la estrategia los recursos son variados y permitieron incluso cambiar el ambiente, utilizar los espacios externos, el cuerpo de los niños para hacer movimientos corporales, se da prioridad al uso de portadores de texto variados y no solamente al cuento infantil. En la planeación se le da prioridad a la socialización, al intercambio de ideas, a generar escritos, lo cual se evidencia en los recursos que se utilizan.

Con las planeaciones de la estrategia se comprendió que las experiencias desarrolladas llevaron tiempo, y se tuvo muy presente los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y así los procesos se ejecutaron de mejor manera. Cada experiencia se relacionaba con los contenidos curriculares, de tal manera que se diera cumplimiento al plan de estudios, pero buscando potenciar y desarrollar lo que se buscaba en la investigación.

Lenguaje:

Ahora pienso que la planeación es una herramienta indispensable que los profesores deben utilizar para mejorar no solamente procesos de aprendizaje sino también, procesos de enseñanza, que lleven a la reflexión personal como docente. Ahora las actividades y acciones realizadas en el aula reciben el nombre de experiencias. Ángela Salmon en su visita a la Universidad de La Sabana explicó que el lenguaje utilizado en el aula promueve el pensamiento y, que la palabra experiencia tiene un sentido diferente que permite tener otra mirada del proceso no solo de los niños sino también como docentes. También se utilizaron las palabras específicas de las habilidades básicas del pensamiento (observar, comparar y clasificar), como un nuevo lenguaje en el aula que los niños empezaron a utilizar y reconocer, al igual que otras palabras como

pensar, explicar, exponer, socializar, lectura compartida, lectura silenciosa, lectura en voz alta, entre otras palabras que fueron cobrando sentido en la medida de ser utilizadas en la cotidianidad.

Se termina este ciclo de reflexión explicando en la tabla 18, las características mencionadas por Elliot, (1990) y cómo éstas son evidentes en los procesos que se transformaron durante toda la investigación, entre los que se encuentra la planeación de aula mediante diarios de campo, los cuales sufrieron modificaciones importantes no solamente en la forma o formato, sino principalmente en el contenido y significado.

Tabla 18 Cambios observados a la luz de la investigación acción. Elaboración propia.

	Características Elliot, J. (1990) (p 25-26).	Planeación y Diario de campo
1	Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales las cuales se relacionan con problemas prácticos cotidianos de los profesores.	Se aborda la investigación con estudiantes de un aula de preescolar, se caracterizó y se diagnosticó.
2	El propósito consiste en profundizar el diagnóstico del problema, donde el docente adopta una postura exploratoria frente a la situación inicial encontrada.	Se vivieron momentos de exploración en el aula, después de encontrar situaciones que requerían ser fortalecidas para desarrollar la alfabetización inicial.
3	Se adopta una postura teórica, cuando el docente decide tener una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.	La escritura de los diarios de campo permitió articular cada situación con fuentes teóricas, lo cual fortalece la postura teórica frente a la investigación. Ver anexo 8.
4	Explicar lo que sucede relacionando los hechos que ocurren a causa de otros, mediante descripciones concretas.	La escritura de los diarios de campo permite las descripciones y explicar lo que sucede al igual que ocurre con cada experiencia de la estrategia analizada.
5	Interpretación de los hechos que ocurren en relación con las intenciones y objetivos que se pretenden alcanzar.	Es completamente evidente en todos los diarios de campo.
6	Como la investigación-acción describe situaciones desde el punto de vista de los participantes, de deberá utilizar un lenguaje de sentido común, un lenguaje sencillo, es decir igual al utilizado por los participantes.	En las planeaciones es evidente que se utiliza un lenguaje que promueve el pensamiento que se convierte en un lenguaje cotidiano que poco a poco se familiarizo con los niños.

7	La investigación implica una autorreflexión sobre la situación, mediante relatos de diálogos con otros.	La investigación la desarrolló solo una docente, de allí que la reflexión se realizó en las asesorías grupales y con los compañeros de la maestría., pero no con compañeros de su misma institución. Se analiza la importancia de generar diálogos con otros docentes.
8	Debe existir un flujo de libre información, es decir participantes e investigador pueden tener acceso en cualquier momento a la información obtenida de las interpretaciones.	Los padres de familia estaban informados sobre la investigación de la que hacían parte ellos y sus hijos. Mostraron colaboración en los procesos que se llevaron a cabo, y estuvieron informados de los avances en las reuniones de padres.

4.4. Cuarto ciclo de reflexión: Cambios de paradigma

El ciclo cuatro tuvo como eje central las transformaciones de la práctica de aula y sus implicaciones en el anexo 14, la cual contempla nueve aspectos muy importantes durante el transcurso de la investigación, cada uno de ellos analizado desde lo que se pensaba antes, lo que se piensa ahora y las razones que motivaron esas transformaciones.

Sobre planeación de la clase, debe realizarse de una manera que desarrolle aprendizajes no solamente en los estudiantes sino en el mismo docente. Es fundamental que el docente tenga claro las comprensiones que quiere lograr con sus estudiantes, pero más aún que tenga claridad sobre quien es el responsable de generar o desarrollar estas comprensiones, la consecuencia de una buena planeación es una buena enseñanza, así se relaciona lo anterior con la afirmación de Bernal (2014),

El artífice de la enseñanza debe ser entonces el docente por tener la experiencia práctica cotidiana, que le permite confrontar la teoría con la práctica de enseñanza. Es él quien tiene el conocimiento pedagógico y didáctico, es él quien se cuestiona y tiene la posibilidad de indagar rigurosamente su propia labor (p.239).

En cuanto a organización y desarrollo de las clases, el papel del docente es desarrollar las clases, de tal manera que conquisten la atención y receptividad de los estudiantes a los cuales se dirige, cuando se logra centrar el interés de los niños de las aulas de una manera sistemática y organizada, se estarán construyendo procesos efectivos y eficientes de enseñanza y aprendizaje. Así lo afirma Medina, 2010:

La innovación es una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye una base para el diseño y desarrollo curricular. Mejorar las acciones formativas y sentar las bases para la transformación continua requiere del profesorado una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento didáctico y profesional.

Continuando sobre las reflexiones de alfabetismo Emergente, la docente investigadora considera que conectarse con la teoría permite al docente tener control sobre las situaciones escolares, y darle el valor que se merece al alfabetismo emergente permitirá abrir nuevas posibilidades en el aula de preescolar, se debe tener presente que alfabetismo emergente puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo y dependen en gran medida del ambiente y de la cultura, lo anterior se relacionan con la investigación del Sumapaz.

Ahora se continua con la deliberación de la alfabetización Inicial, aquí se comprende que esta se desarrolla a partir de estrategias que involucren el pensamiento, es una manera de reconocer que la lectura y la escritura son procesos de construcción cognitiva, sin perder de vista los aspectos lingüísticos sociales y culturales de cada niño (Guzmán, Ghitis, Ruiz 2018). De acuerdo a lo anterior los niños aprenderán a diferentes ritmos.

En cuanto al análisis que se realiza de las dificultades de aprendizaje se encuentra que la capacidad de los niños por aprender es inimaginable, sus capacidades para comprender, se

relacionan con los procesos de enseñanza de los docentes. No se deben subestimar, se debe proporcionar en el aula herramientas que permitan movimiento cognitivo, que posibiliten desarrollos de habilidades. A partir de allí se identifican las dificultades y se clasifican para poderla intervenir lo mejor posible.

Dando continuidad al cuarto ciclo de reflexión la docente investigadora piensa que la evaluación es un aspecto de la educación infantil que requiere ser más investigado por docentes de primera infancia, el estudio desarrollado en el Sumapaz permitió comprender que los niños de 3 a 5 años desarrollan sus aprendizajes de manera gradual, con ritmos individuales. Razón por la cual la clasificación en etapas debe ser de manejo prudente por los docentes, tal como lo afirman, Guzmán, Ghitis, y Ruiz (2018): “El conocimiento de las etapas por las que pasan los niños en el proceso de construcción de la lengua escrita sirva para comprender el sustento de cada uno de sus conflictos cognitivos; no tiene una función clasificatoria” (p.29).

Al no tener una función clasificatoria, la evaluación se tomó en esta investigación como el conocimiento de los conflictos cognitivos que vivía cada estudiante.

Sobre Escritura, Lectura, Oralidad y Pensamiento, la reflexión a la que se llegó es que estos procesos tienen relación entre ellos y son igualmente importantes. En el presente estudio fue evidente en cada una de las experiencias de la estrategia que las habilidades básicas del pensamiento interactuaban con los procesos de la alfabetización inicial y este segundo proceso también potenciaba e incidía en el primero.

Dando continuidad con la reflexiones del ciclo cuarto, la experiencia investigativa del Sumapaz permite comprender que las prácticas en el aula no se limitan a la acción de dictar una clase, tal como se pensaban antes, ahora es muy claro que son todas interacciones que se dan dentro del aula, es decir que “Las prácticas de aula pueden ser entendidas como el conjunto de

acciones y momentos de las clases que orienta el maestro y tiene como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes”. (MEN, ruta de seguimiento y reflexión pedagógica, 2015, p.15).

Para terminar las reflexiones de este último ciclo, la docente investigadora considera que no es imposible investigar en el aula. Aportar a una educación de calidad debe partir de la generación de saberes, los cuales se tejen desde la investigación y la socialización, la investigación desarrollada en el Sumapaz y en muchos otros lugares, permite nuevas posibilidades a muchos maestros para continuar investigando en sus aulas.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

5.1. Resultados de reconstrucción de subcategorías para dar cuenta de la respuesta a la pregunta de investigación y al cumplimiento de los objetivos.

5.1.1 Categoría Enseñanza

Teniendo en cuenta que la enseñanza se caracteriza por ser un proceso intencionado, planeado y posteriormente sistematizado fue necesario permitir que estas características permearan cada una de las acciones de la estrategia KO EKO, acciones que pudieron ser evidentes durante la práctica pedagógica cotidiana. El papel esencial como maestros radica en tener claridad sobre estos procesos de enseñanza con el fin de lograr en los estudiantes aprendizajes que contribuyan a su desarrollo integral.

Enseñar en el aula tiene una función social, por ello en la educación se habla de desarrollo integral donde es pertinente ver al niño de manera holística sobre todo con un potencial susceptible de trabajar al máximo, de ahí la importancia de planear, evaluar, utilizar recursos y

desarrollar una clase acorde a las necesidades e intereses de la población con la que vamos a interactuar aspectos que se tuvieron en cuenta al momento de diseñar la estrategia.

Se puede reflexionar, en esta categoría, sobre aspectos comunes en las experiencias (codificadas como EXP) que se describirán en cada una de las subcategorías:

Subcategoría 1: Planeación

Cada una de las experiencias se orientó por un objetivo que aportaban significativamente al desarrollo de la alfabetización inicial, en las planeaciones de las EXP 1 “leyendo en familia”, donde no se cuenta con portadores de texto en casa, se debió enviar el cuento para ser leído en familia; en la EXP 2 “comparando textos sonoros” se trabajó canciones y trabalenguas de animales de la región; en la EXP 3 “palabra, imagen, sonido, movimiento” se trabajó con sus propios nombres y con otros sustantivos que no son ajenos al contexto; en la EXP 4 “los osos no se cazan se cuidan” se planearon las acciones pedagógicas con el oso de anteojos quien vive en el Sumapaz; en la EXP 5 “buscando mi nombre lo voy aprendiendo” se desarrolló a partir de sus nombres y apellidos; en la EXP 6 “interactuando con portadores de texto” se adelantaron varias gestiones en el aula que les permitiera relacionarse con cuentos, teatro, recetas y cartas pero procurando involucrar elementos del territorio; en la EXP 7 “todos leemos todos escuchamos” se realizaron prácticas en la biblioteca pública escolar; en la EXP 8 “profe mire que” emerge a partir de las anécdotas y vivencias de los niños; en la EXP 9 “cuaderno viajero” se dejaron tareas para la casa que debían desarrollarse en familia, sobre temas del campo; y para terminar, en la EXP 10 “sigo instrucciones y doy explicaciones” se realiza un experimento a partir del agua, elemento vital del páramo del Sumapaz.

De manera que todo lo anterior implicó pensar previamente en una planeación que respondiera a las preguntas ¿para qué y cómo hacerlo?, sin perder de vista la pregunta de investigación a la cual se busca dar respuesta mediante el análisis de la estrategia.

Subcategoría 2: Evaluación

La evaluación se debe convertir para el maestro en una manera de poder evidenciar aquello que comprendió cada estudiante, y de esta manera podrá monitorear el proceso de cada niño, conocerlo y adaptar la enseñanza de acuerdo a las necesidades (Ellery, 2005).

La forma de monitorear los procesos, en cada uno de los estudiantes, fue por medio de la observación directa, las cuales se registraron en notas o diarios de campo. Al final algunas EXP se implementó una rutina de pensamiento, que dentro de la estrategia recibe el nombre de *rutina evaluativa*, es decir que se usa como herramienta, se utilizaron para promover el pensamiento.

Así lo afirma Richard, Church, y Morrison (2004) “Para comprender como las rutinas de pensamiento operan en el aula y como se pueden utilizar, y también crear las propias, conviene verlas desde tres perspectivas: como herramienta, como estructura y como patrones de comportamiento” (p.86).

En la estrategia KO EKO se utilizaron Rutinas evaluativas: conversación en papel en las EXP 1 y 7, rutina observar-pensar-comparar-clasificar en la EXP 2, rutina el juego de la explicación en las EXP 3 y 6, rutina de pensamiento generar-clasificar-conectar-elaborar en las EXP 4, rutina de pensamiento enfocarse en la EXP 5. Las rutinas aplicadas permitieron pensar en la práctica de aula que debía planear para próximas ocasiones.

La evaluación determina o establece la práctica de aula que debe seguir el docente, teniendo presente las habilidades o dificultades de cada estudiante, al respecto afirma Tierney y Readence (1999) citado por Ellery (2005): “La evaluación utilizada para adaptar la práctica en el aula tiene

como resultado un mejor uso del material y de los objetivos del currículo y, a su vez, hacen del éxito de los alumnos algo posible de alcanzar. (p.41).

Dentro del éxito posible de alcanzar, se considera necesario involucrar en el proceso a los padres de familia, los cuales también hicieron parte de la investigación y de la estrategia en sí. Es entonces cuando se logra comprender la gran importancia de insistir en la corresponsabilidad de la familia en la formación integral de sus hijos, se deben generar estrategias que involucren a padres, madres y cuidadores.

La estrategia KO EKO mostró que los niños son felices cuando sus padres les leen, situación que demostraron al momento de socializar los trabajos hechos en casa. Con la interacción familiar se pudieron interrelacionar habilidades básicas del pensamiento que permitieron, a su vez, el fortalecimiento de procesos de lectura, escritura y oralidad.

Subcategoría 3: Recursos

Para lograr el desarrollo de una experiencia que tuviera significado para los estudiantes fue necesario utilizar recursos que dieran prioridad a una enseñanza atractiva, práctica y contextualizada; es decir, que llamara la atención de los niños, pero que a su vez fuera de aceptación y comprensión por parte del grupo y sobre todo que se relacionara con la realidad del territorio del Sumapaz.

Teniendo presente la realidad de la institución y del contexto en general, los niños estuvieron en contacto permanente con algún portador de texto, como recetarios, libros de poesía, libros texto de grados diferentes, carteles y cartas, se hizo uso de la biblioteca público escolar sobre todo en el mes de noviembre, ya que se inauguró a finales del mes de octubre. Es clave mencionar que en el proceso se priorizó la oralidad en cada una de las EXP, en el sentido de permitir el diálogo, la explicación, la formulación de preguntas, generar hipótesis y argumentar,

es decir que, permitirle al niño hablar y escucharlo con atención fue un elemento esencial que se toma en el estudio como recurso indispensable para el logro de los objetivos. No se puede perder de vista que el contexto en sí, fue también uno de los recursos más utilizados.

Las imágenes que se observan a continuación, se utilizaron en el trabajo desarrollado en cada experiencia. Cada vez que se les mostraba una, los niños realizaban dicha acción de acuerdo a lo que se pretendía lograr.



*Figura 26 Lámina que indica
PENSAR*



*Figura 27 Lámina que indica
OBSERVAR*



Figura 28 Lámina que indica
COMPARAR



Figura 29 Lámina que indica
CLASIFICAR

Subcategoría 4: Desarrollo de la clase

En cuanto al desarrollo de la clase se puede afirmar que en cada experiencia de la estrategia KO EKO, se organizaron diferentes elementos que dieron estructura a todo un proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia presenta varios soportes desde lo didáctico y desde lo pedagógico el tiempo empleado, los recursos, la metodología e incluso, aspectos intangibles como tener presente los aspectos socioemocionales de los estudiantes, son influyentes para que el desarrollo de clase llegue a un buen término con respecto al cumplimiento del objetivo. Lo anterior se relaciona con aspectos cotidianos que se suscitaban en medio de la clase y que debían

manejarse como parte de la misma ya que era imposible desligar situaciones que no estaban planeadas para el desarrollo de la clase.

En el desarrollo de la clase se pueden presentar situaciones no planeadas que desvían un poco los objetivos de la clase, el docente tiene el deber de encausar la situación siempre y cuando no pierda de vista lo que desea alcanzar con cada experiencia. Tal fue el caso de la EXP 2 donde el objetivo era observar y comparar 3 características específicas de canciones y trabalenguas en cuanto a vocabulario, extensión, temas; pero el pensamiento concreto de algunos de ellos los llevó a pensar solamente en la comparación que se podía hacer desde las imágenes que observaban en cada texto, fue necesario proceder con explicaciones que direccionaran nuevamente el objetivo.

5.1.2. Categoría Aprendizaje

El aprendizaje se relaciona con aquello que hacemos en la práctica pedagógica, entendida esta como la relación que se origina entre personas en contextos educativos, y que busca lograr cambios en niños y maestros.

En los niños además de un desarrollo de pensamiento, también se busca potenciar aprendizajes duraderos que se transfieran a diferentes situaciones, de allí que las EXP que se implementaron en la estrategia, fueron transfiriéndose a la cotidianidad como fue el caso de la experiencia 1, donde en varias ocasiones los niños de manera voluntaria llevaban cuentos del salón para su casa para que sus padres les leyeran; en la EXP 2 aprendiendo adivinanzas y trabalenguas de animales del contexto, EXP 4 exponiendo sobre el oso de anteojos (especie de la región del Sumapaz), EXP 5 trabajando con su propio nombre, EXP 6 interactuando con portadores de texto²⁶ que se relacionaran con su contexto, EXP 8 profe mire que..²⁷ Situaciones

²⁶ Nombre de la experiencia 6.

²⁷ Nombre de la estrategia 8.

del día a día se transformaron en el desarrollo de una clase que potenciara alfabetización inicial a partir del desarrollo de habilidades básicas del pensamiento.

Es de resaltar que cada experiencia de la estrategia, las relaciones dadas entre los niños, los padres²⁸ y la docente investigadora, se caracterizó principalmente porque se fomentó la construcción de una visión del entorno a partir de situaciones de interacción social.

El entorno rural y natural de la región del Sumapaz limita algunas condiciones necesarias para el desarrollo de la alfabetización inicial, como por ejemplo ambientes letrados, familias lectoras, sitios de interés cultural que puedan ser visitados por los niños, entre otras.

También se debe resaltar que en las experiencias de la estrategia KO EKO se vislumbraron aprendizajes en cuanto al concepto de palabras relacionadas con el pensamiento, las cuales visualizaban todos los días en fichas con imágenes: pensar, observar, comparar y clasificar. Pero también en el lenguaje y las conversaciones cotidianas.

Algunas consideraciones que se sintetizan en cada una de las subcategorías de aprendizaje se muestran a continuación:

Subcategoría lectura

Los niños cuentan con grandes habilidades para leer su entorno por medio de los sentidos, por ejemplo reconocían por medio del olfato si estaban fumigando, o si estaban sacrificando una vaca o un cerdo, inclusive encontraban sus sacos y chaquetas percibiendo el olor; con el ejemplo anterior se analiza que los niños tienen herramientas para desarrollar un alfabetismo emergente con una lectura de su cotidianidad, esto muestra que no solo se lee lo que está impreso, sino que existen múltiples formas de lectura.

²⁸ En el presente documento la palabra Padres hace referencia a padres y madres.

De acuerdo con lo anterior es de gran importancia brindar a los niños posibilidades en su entorno que abonen el terreno para el desarrollo de sus competencias lingüísticas, fue precisamente lo que se quiso buscar con la implementación de la estrategia KO EKO, pues las 10 experiencias se relacionaron de manera directa con esta subcategoría.

En la EXP 1 y 9 , se fortalecieron aspectos como: relaciones de apoyo con familia, lectura en voz alta, interpretación del contenido de la historia, observación e interpretación de imágenes, comparación de las historias en el momento de la socialización en clase, lectura de la realidad familiar al momento de desarrollar el ejercicio correspondiente del cuaderno viajero. La EXP 3 y 5 potenciaron esta subcategoría ya que los niños tuvieron contacto con diferentes palabras y sus imágenes lo que les permitió realizar una lectura acorde a su nivel. La EXP 2 y 6 se relacionaron directamente con diferentes portadores de texto. La EXP 4 y 8 corresponden a la lectura de su contexto y cómo a partir de la cotidianidad se puede llegar a la construcción de competencias lingüísticas; la EXP 7 y 10 se relacionó con la lectura en voz alta, la lectura silenciosa y el seguimiento de instrucciones, lo cual desarrolla en los estudiantes comprensión sobre los diferentes tipos de lectura que podemos realizar en clase.

Subcategoría Escritura

La interpretación de una producción escrita de un niño de preescolar se puede realizar desde dos sentidos: desde el punto de vista figurativo y desde el punto de vista constructivo. El primero hace referencia a la calidad de los trazos, la orientación de las grafías, y la presencia de formas convencionales; el segundo aspecto hace alusión al significado de lo que el niño quiso representar y cómo fue que llegó a crear varias representaciones que le permiten expresar su pensamiento (Ferreiro, 2006).

En relación con esta subcategoría del aprendizaje, las experiencias de la estrategia KO EKO permitieron fortalecer el punto de vista constructivo de la escritura en la alfabetización inicial, como se evidencia en cada una de las experiencias.

Un ejemplo fue dibujar el paso a paso del experimento con agua, dibujar en familia después de desarrollar entre todos la escritura de una anécdota o una receta, expresar con imágenes la cotidianidad del aula, leer en voz alta o silenciosamente y luego representar su comprensión mediante un dibujo, relacionarse e interactuar con diferentes portadores de texto para luego llegar a la expresión escrita, trabajar con su nombre reconociendo las primeras letras del mismo y como las relacionan con los nombres de sus amigos, llevar a casa información sobre los osos para ser leído y escuchado por todos y posteriormente escribir sobre ese oso para preparar una breve exposición, trabajar con el abecedario de diversas formas, comparar textos y representarlos con dibujos para tener claridad sobre sus diferencias, realizar lectura en familia donde debía llegar a su aula a socializar el dibujo que mejor explicaba el contenido del texto leído.

Subcategoría oralidad

En el territorio del Sumapaz los niños se mostraron muy tímidos al inicio del proceso escolar, situación que fue evidente en las interacciones sociales cotidianas y que fueron registradas en el diagnóstico. Se tuvo claridad sobre el papel que cumple la oralidad en la alfabetización inicial y sus relaciones con la escritura, tal como lo afirma Vilá i Santasusana (2003):

Partimos de la idea de que la lengua oral tiene una presencia constante en las aulas. Esto se traduce en consideraciones muy distintas sobre el papel de la oralidad en la escuela y sobre su relación con la escritura. Hoy en día se admite

que, entre ambos códigos, el oral y el escrito, existen múltiples interrelaciones, y que este hecho conlleva enfoques didácticos muy variados (p.4).

En la estrategia KO EKO se evidenciaron procesos simultáneos de oralidad y escritura ya que pueden ser analizados dentro de una sola experiencia, esta característica es común a todas las vivencias pedagógicas de KO EKO. Las múltiples interrelaciones se pudieron ver en las 10 experiencias, desde la explicación que la docente investigadora hace a los niños, y como ellos responden a estas intervenciones utilizando el lenguaje oral y también el lenguaje escrito. La misma autora habla de cuatro niveles de interrelación en el contexto escolar que conviene mencionar en este análisis, ya que algunos de ellos se evidenciaron durante el desarrollo de la estrategia:

La lengua oral como base para la interacción social en el aula, la lengua oral como un paso para llegar a lo escrito y como base para aprender conocimientos académicos, la lengua oral como la reproducción de la estructura de lo escrito, la lengua oral como un espacio intermedio entre la oralidad espontánea y la escritura (Vilá i Santasusana, 2003, p.4).

5.1.3. Categoría Pensamiento

Debo detenerme en aquella afirmación donde José Ruiz Ortega, dice que una educación centrada en el desarrollo del pensamiento es aquella que enseña al educando a pensar, aunque dice que no será una tarea fácil para el maestro si el hábito no está desarrollado. Considero que para que esto suceda se debe enseñar a pensar desde los primeros años escolares, propiciando espacios de reflexión y análisis con las situaciones presentadas en la cotidianidad de la vida en la escuela, no dándoles soluciones sino permitiendo que sean ellos mismos, mediante la oralidad,

quienes propongan soluciones a los interrogantes que se suscitan y motivándolos permanentemente (Ruiz, 2006).

Lo anterior nos permite considerar que el trabajo desarrollado en cada una de las experiencias, buscó al máximo el desarrollo de su pensamiento, propiciando situaciones que llevaron a los niños al desarrollo de sus HBP²⁹ y de esta manera a posteriores aprendizajes.

Para explicar aún más lo anterior, las habilidades básicas del pensamiento (HBP): sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano, tienen una función social, es inevitable hacerlas a un lado. Son un puente o una conexión para desarrollar o alcanzar habilidades de un mayor nivel. (Guevara, 2000, citado por Sánchez, 1995).

Dentro de las HBP que se implementaron en la estrategia encontramos la observación, la comparación, y la clasificación las cuales estuvieron presentes en cada una de las experiencias KO EKO, con el fin de incidir de alguna manera en los procesos de la alfabetización inicial, cada una de dichas habilidades se toma como subcategoría, a continuación, se describen como se desarrollaron en la estrategia:

Subcategoría observar

La subcategoría observar fue la HBP que se trabajó en cada una de las experiencias de manera constante, cada vez que se invitaba a los niños a observar algún detalle o acción en particular, se mostraba la ilustración que indicaba aquello (imagen de ojos) y su actitud era la de observar en silencio, después de unos minutos se procedía a desarrollar las acciones o tareas que continuaban, fue completamente necesario promover el interés en los niños para que hicieran la observación cuidadosa en lo que se requería.

²⁹ Habilidades Básicas del Pensamiento.

Lo que se observó en los niños es que identificar características es poder fijar la atención en algo, esa acción se convierte en una representación mental que será archivada para recuperarla y utilizarla cuando sea necesario Sánchez (1995). En los niños fue evidente que en cada experiencia utilizaron esas representaciones mentales archivadas para tareas posteriores. Se enfatiza en la observación como un acto totalmente individual, ya que no todos interpretaban lo mismo, aunque observaran los mismos elementos.

Subcategoría comparar

Comparar es una HBP, que se trabajó en las experiencias de KO EKO con el fin de potenciar alfabetización inicial, lo cual es evidente en la tabla 19. Allí se ilustra cómo a partir de la observación de características comunes o diferentes los niños lograron leer, escribir, y hablar en situaciones escolares. Los estudiantes del presente estudio mostraron dificultades al inicio para establecer semejanzas y diferencias, fue necesario ir gradualmente y muy despacio para que lograran identificar características y luego compararlas. Esta situación se relaciona estrechamente con lo que afirman Puig y Sático (2011):

Establecer una comparación requiere haber percibido alguna característica que dos cosas diferentes comparten. Si los niños no son capaces de ver semejanzas entre cosas no similares, encontrarán muchas dificultades en el razonamiento formal o en la comprensión de la lectura (p.190).

La afirmación anterior permite ver la importancia de desarrollar en clase acciones que les permitan a los niños afianzar esta habilidad del pensamiento, de esta manera se estará aportando a la alfabetización inicial. Para ello es necesario que el docente tenga muy claro no solamente la importancia de incluirlas en el desarrollo de sus clases, sino que tenga muy claro qué significa

identificar diferencias y semejanzas, para ello será necesario fortalecerlos en la observación, de tal manera que puedan discriminar características y así llegar a la comparación (Sánchez, 1995).

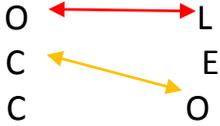
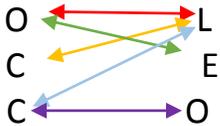
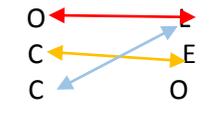
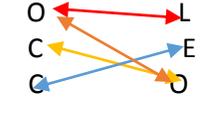
Subcategoría clasificar

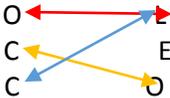
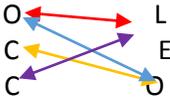
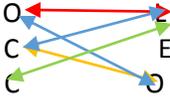
Es importante recordar que la clasificación según Puig y Sátiro (2011), es “disponer un conjunto de datos por clases o categorías. Esto comporta jerarquizar, sintetizar, esquematizar, etc.” (p.199). El concepto anterior lleva a analizar que clasificar es necesario para sintetizar o comprender otros procesos como los de la lectura y la escritura, los cuales requieren de procesos de análisis y síntesis. Por ejemplo, cuando el niño toma un libro de imágenes y lo observa hoja por hoja, está haciendo un proceso de análisis, que posteriormente cuando lo empieza a contar y a compartir con sus pares o profesora estará sintetizando aquellas representaciones mentales que construyó con su observación inicial. Es por ello que Puig y Sátiro (2011) dicen que: “Es necesario ir poco a poco y considerar que clasificar es poner orden a la existencia y dar sentido a la experiencia. Implica análisis y síntesis” (p.199). Dar sentido a la experiencia significa que las acciones realizadas en el aula deben tener siempre un fin y un sentido que potencie aprendizajes.

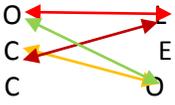
La clasificación se vio reflejada en las experiencias de la estrategia KO EKO, al igual que las otras habilidades básicas del pensamiento de observación y comparación, tal como lo muestra la tabla 19. Es pertinente aclarar que debajo del nombre de cada experiencia se colocó una imagen de relaciones entre **Observar**, **Comparar** y **Clasificar** y **Lectura**, **Escritura** y **Oralidad**, las cuales se identifican con la letra inicial, dicha imagen permite ver las relaciones bidireccionales que se dieron en cada una de las experiencias.

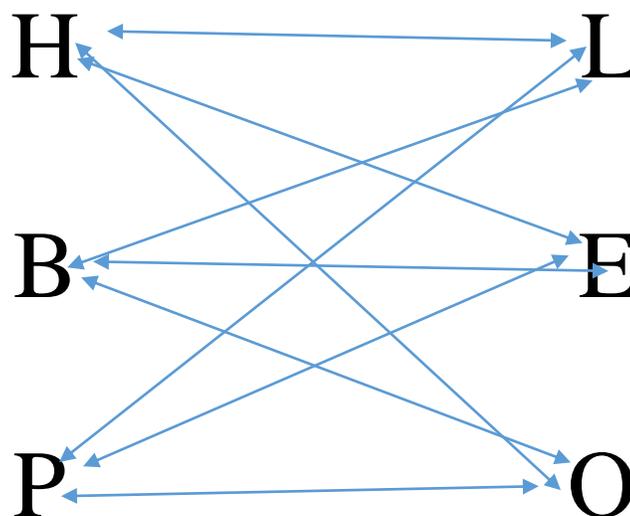
Tabla 19 Relaciones entre habilidades básicas del pensamiento y alfabetización inicial. Elaboración propia.

Relación de las HBP con la alfabetización	Descripción de la habilidad de	Descripción de la habilidad de	Descripción de la habilidad de
---	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

inicial para cada experiencia	observación en cada caso	comparación en cada caso	clasificación en cada caso
<p>Exp.1 Leyendo en familia.</p> 	<p>Observar el cuento en familia.</p>	<p>Socialización en el aula cuando cada niño llega a contar su historia se generan conversaciones donde se comparan diferentes elementos de cada cuento. Rutina de pensamiento conversación en papel. Al final se socializa es decir se comparan los trabajos y se llega a algunas conclusiones entre todos.</p>	
<p>Exp. 2 Comparando textos sonoros.</p> 	<p>Observaron los dibujos de los trabalenguas y canciones para comprender su significado y apoyar la memorización de los mismos.</p>	<p>Tuvieron acceso a imágenes de cada trabalenguas y canción con texto y dibujo. Comparaban sus características y socializaban.</p>	<p>Las clasificaron en canastas diferentes según algunos criterios dados por la profesora, mediante una rutina de pensamiento. (observar-pensar-comparar-clasificar)</p>
<p>Exp.3- Palabra. Imagen, sonido, movimiento.</p> 	<p>Observar las letras del abecedario, observaron palabras completas con su imagen. Observaron movimientos de la mano que se asociaban a algunas letras.</p>	<p>Comparar las letras que se encuentran en su nombre y en el nombre de otras palabras. Rutina de pensamiento el juego de la explicación, explicando las razones de las palabras con letras parecidas.</p>	<p>Identificaron algunas características de las letras y las clasificaban de acuerdo a ello.</p>
<p>Exp.4- Los osos no se cazan, se cuidan.</p> 	<p>Observaron el texto con imágenes enviado a casa. Observaron la exposición de los compañeros</p>	<p>Compararon características de cada especie de osos</p>	<p>Participaron en la elaboración de un mapa conceptual que les permitió clasificar algunos elementos.</p>

<p>Exp.5- Buscando mi nombre lo voy aprendiendo.</p> 	<p>Observaron muchos nombres, observaron muchas letras</p>	<p>Buscar su propio nombre en medio de muchos más.</p>	<p>Clasificar los nombres según algunas características.</p>
<p>Exp.6- interactuando con portadores de texto</p> 	<p>Observaron diferentes portadores de texto, cada portador iba acompañado de una conversación.</p>	<p>Se compararon semejanzas y diferencias de los portadores de texto, para ello fue necesaria mucha conversación para guiar.</p>	
<p>Exp.7- Todos leemos, todos escuchamos.</p> 	<p>Observación de los cuentos leídos en voz alta, también en lectura silenciosa y lectura compartida.</p>	<p>Socialización de la lectura silenciosa, allí se comparan algunos elementos de los cuentos leídos.</p>	<p>En la rutina de pensamiento conversación en papel, ya que el formato se divide en tres partes y en cada una de ellas deben dibujar cada una de las lecturas realizadas de diferentes formas. Es decir que clasificaron las formas de leer.</p>
<p>Exp.8 Profe mire que...</p> 	<p>Observación de situaciones cotidianas</p>	<p>Comparación de los trabajos realizados de la experiencia. Cada niño expresaba oralmente y se generaba un diálogo con respecto al trabajo o exposición inmediatamente anterior</p>	
<p>Exp.9 Cuaderno viajero</p> 	<p>Observación del texto donde se escribía lo que la familia debía realizar en casa. Observación del títere parlanchín, mascota que acompañaba el cuaderno viajero.</p>	<p>Se leía el texto que llegaba de la casa, y se conversaba sobre las diferencias y semejanzas con el texto de otra familia.</p>	

<p>Exp.10 Sigo instrucciones y doy explicaciones.</p> 	<p>Observación de la lectura que realiza la docente sobre el experimento a desarrollar</p> <p>Observación de los materiales para llevar a cabo el experimento.</p> <p>Observación del paso a paso que se entregó en imágenes separadas para ser organizadas en orden</p>	<p>Se trabajó la comparación en el momento mismo del intento, cuando cada niño tenía resultados diferentes en su experimento.</p> <p>De manera oral se comparaban las situaciones.</p>	
---	--	--	--



El estudio desarrollado en el Sumapaz con los 12 niños de educación inicial permitió comprobar que se puede potenciar las habilidades básicas del pensamiento a la vez que se incide en los procesos de alfabetización inicial.

5.2. Conclusiones Generales

Teniendo en cuenta el contexto rural donde los niños viven, se concluye la gran importancia de insistir en la corresponsabilidad de la familia en la formación integral de sus hijos. Se deben

generar estrategias que involucren a los padres y la familia en general, ya que allí no existen las posibilidades de fortalecer los procesos de alfabetismo emergente y es la escuela quien debe subsanar en una medida responsable este aspecto, se puede transformar desde los lazos que se formen entre escuela-familia y las acciones que de allí surgen. La estrategia mostró que los niños son felices cuando sus padres les leen, situación que demostraron al momento de socializar los trabajos hechos en casa. No se puede perder de vista que las prácticas familiares y el efecto que este acompañamiento produce en el aprendizaje es fundamental en la construcción del aprendizaje.

Se concluye entonces que el docente del sector rural debe utilizar otros beneficios que le ofrece este tipo de escenarios para trabajar con los niños y generar muchas estrategias para potenciar aprendizajes en sus estudiantes, y no supeditarse a las condiciones del territorio, lo anterior fue posible demostrar con la investigación en cuestión.

Otra conclusión es que, abordar el desarrollo de HBP para permitir, a su vez, el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de alfabetización inicial resultó ser exitoso, ya que en cada una de las experiencias se evidenció la interrelación permanente entre estas (observar, comparar y clasificar), y los procesos de alfabetización inicial (lectura, escritura y oralidad), es decir que son procesos que pueden coexistir a la vez que se fortalecen los unos a los otros.

Lo anterior permite comprobar que para desarrollar habilidades del pensamiento se requiere de tiempo y de constancia, es decir que no se desarrollan en una sola clase. De acuerdo a Puig y Sático (2011) para lograr un desarrollo de habilidades se deben repetir en diferentes acciones, se debe exigir en el aula de clase para que los niños alcancen niveles cada vez mejores, pues requieren de mucho esfuerzo y atención.

La importancia de utilizar un lenguaje que lleve a los niños a una cultura del pensamiento es otra conclusión a la que llega el presente estudio. Utilizar unos iconos determinados para cada habilidad básica del pensamiento, permitió a los niños manejar esas palabras con frecuencia en el aula y a reconocerlas para desarrollar la acción que proseguía. Apropiarse del lenguaje no solamente fue evidente en los iconos sino también en la cotidianidad en general, tal como se lee en el apartado del cuarto ciclo de reflexión sobre planeación. Lo anterior nos permite pensar en lo mencionado por Puig y Sático, (2011):“todas las actividades que refuerzan el lenguaje son también actividades que activan el pensamiento” (p 78).

Dentro de esta conclusión cabe destacar el favorecimiento del lenguaje escrito mediante ambientes letrados, cada experiencia de la estrategia tenía un acercamiento visual con las palabras, situación que benefició la observación, la comparación al igual que la lectura la escritura y la oralidad.

Como cuarta conclusión el presente estudio determina que brindar oportunidades en el aula que potencien el pensamiento y que fortalezcan la alfabetización inicial involucra significativamente al maestro, debido a que en el sector rural, es la única posibilidad que tienen los niños de interactuar con el conocimiento de manera intencional. Aprender trabalenguas, canciones y adivinanzas, leer diferentes portadores de texto, exponer un tema frente a un público (permitiendo la posibilidad de hacer y contestar preguntas), aprender sobre trazos y sonidos de las letras, aprender a reconocer y escribir su nombre, producir textos a partir de situaciones cotidianas, realizar un experimento y comprender el lenguaje implícito; entre muchas otras experiencias que se viven en el aula son el compromiso que se adquiere cuando un docente toma la dirección de un grupo de primera infancia.

Según el párrafo anterior en este punto resulta fundamental mencionar que el rol y actitud del profesor en primera infancia es esencial, es necesario que el docente se forme y lea continuamente sobre el desarrollo de la infancia, para que de esta manera las dificultades de aprendizaje de los niños no sean un efecto o resultado de las dificultades de enseñanza que pueda tener el maestro.

Otra de las conclusiones que se deduce, sobre los resultados encontrados, es la necesidad de incluir en el PEI³⁰ y en los contenidos curriculares, las habilidades del pensamiento, empezando en los niveles iniciales con las habilidades básicas e ir las complejizando en los niveles superiores. La investigación en el Sumapaz permitió seguir evidenciando que enseñar a pensar debe ser tarea de todos los docentes sin importar su área de desempeño.

Además, la investigación en el Sumapaz permitió reconocer que los sucesos que ocurren en el día a día se pueden convertir en una oportunidad para el desarrollo de aprendizajes, la creación de verdaderas clases que potenciaban el pensamiento e incidían en el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad dieron un significado desde el pensamiento lógico verbal a situaciones cotidianas, puesto que lo sucedido a diario los motivaba a leer, escribir y conversar.

5.3. Posibles preguntas de investigación

¿Cómo involucrar a la familia de una manera más consciente en el proceso educativo de los niños en el sector rural?

¿De qué manera el cuaderno viajero podría convertirse en un portador de texto que sirva como herramienta para desarrollar habilidades básicas del pensamiento?

¿Cómo transformar nuestras prácticas pedagógicas del aula usando como recurso la misma cotidianidad?

³⁰ Proyecto Educativo Institucional

5.4. Recomendaciones y aportes a la pedagogía

Primero, es necesario generar espacios tanto de trabajo cooperativo como de reflexión y socialización de experiencias exitosas con los compañeros de la institución, esto indudablemente genera saber pedagógico que redundará en las aulas.

Segundo, en la investigación, no se diseñaron rúbricas o matrices de evaluación para monitorear los procesos, sería muy interesante en el momento de trabajar con habilidades básicas del pensamiento incluir matrices que permitan dar cuenta del proceso de cada estudiante y su posterior sistematización.

Tercero, la investigación en el aula debe trascender las barreras del salón de clases y debe compartirse la estrategia, los resultados y las conclusiones con los compañeros docentes, a fin de propiciar el diálogo académico y la reflexión para mejoras en el proceso académico institucional.

Cuarto, se debe priorizar el desarrollo del pensamiento en todas las áreas y en todos los niveles, la institución debe incluir programas que motiven al desarrollo del pensamiento como potenciadores de otros procesos.

Quinto, se sugiere iniciar procesos de empalme entre un grupo y otro, se debe concientizar a los profesores que iniciar con un nuevo grupo, no significa arrancar de ceros, sino continuar con su proceso. No se deben desconocer los desarrollos y aprendizajes adquiridos en el pasado.

Sexto, se recomienda que el docente de primera infancia involucre activamente a la familia en los procesos escolares, el contexto alfabetizador familiar debe también ser orientado en gran medida por el docente.

Séptimo, desarrollar una estrategia relacionada con la observación, la comparación y la clasificación, involucra sin duda alguna al docente, es decir el maestro dentro del aula también debe trabajar estas habilidades del pensamiento en él mismo. De tal manera que pueda observar a

sus estudiantes, comparar procesos y clasificar causas y consecuencias, es una herramienta que va a generar saber pedagógico.

Octavo, se sugiere al docente de primera infancia contrastar la teoría con su práctica, a la vez que ajusta su misma práctica de acuerdo a lo que se vive en el aula.

Noveno, se recomienda investigar en el aula y registrar cada uno de sus hallazgos y conclusiones con el fin de mejorar en primera medida su propia práctica y luego trascender a las publicaciones o ponencias, de tal manera que tenga EKO, nuestra propuesta.

Para finalizar, la décima recomendación es hacer del ejercicio reflexivo un ejercicio que trascienda al proyecto de vida de los estudiantes, ya que podríamos como docentes aportar a la imagen y concepto que tengan de sí mismos. Si un niño se siente valorado, apoyado y estimado, creará en sus capacidades y los resultados en la escuela seguramente serán más positivos, lo anterior redundará en la misma calidad de vida del docente ya que mejorar las prácticas trascenderá barreras inimaginables.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para La Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Editorial Universal.
- Alcaldía mayor de Bogotá. (2017) *Ambientes de aprendizaje reorganización curricular por ciclos. Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones En el contexto educativo de Bogotá*. Vol.1
- Andrés L. Urquijo S, García Sedeño Manuel. *Contexto alfabetizador familiar, relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector*. European Journal of

education and psychology (en línea 2010) disponible en

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=129313736010>

Andrés M, Canet L, Isabel Introzzi M., Urquijo S. (2010.) *Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volumen 14, Número 1.

Bernal, G. (2014). *Relaciones entre concepciones de infancia y prácticas de lectura en educación inicial*. En Guzmán R. (2014) *Lectura y Escritura, como se enseña y se aprende en el aula*. (p.193-194) Chía, Colombia: Universidad de la sabana.

Bernal, S. (2014). *Evaluación de un plan de estudios de lenguaje. Aprendizajes sobre la gestión y sobre la didáctica*. En Guzmán R. (2014) *Lectura y Escritura, como se enseña y se aprende en el aula*. Chía, Colombia: Universidad de la sabana.

Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores. Lectura y vida* vol.16. Tomado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf/view

Cuadro, A. Berna, J. (2015) *Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos*. Revista Scielo Uruguay. Ciencias psicológicas Volumen 9 N. 1 Universidad Católica del Uruguay. Montevideo

Delia Lerner de Zunino. (2007) *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético*. Revista de tecnología educativa. tomado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf

Diccionario de la real academia de la lengua. <http://dle.rae.es/?id=MfbR1Ud>

Elliot, J. (1990), *la investigación acción en educación*. Ediciones Morata. Primera edición España.

Evelio Cabrejo (sf) *la lectura comienza antes de los textos escritos. Los bebes y los libros.*

Fundalectura. [.http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf](http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf)

Escobar faviola, (2006) *importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral*. Tomado de

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76102112>

Ferreiro, E. y Ana Teberosky. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores. España, México, Argentina, Colombia.

Ferreiro, Emilia. (2006) *la escritura antes de la letra*. Revista de investigación educativa 3.

Universidad veracruzana México. Disponible en

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=283121724001>

Flórez, R. Arias, N. Restrepo, P. y Guzmán, R. (2014) *promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión*. En Guzmán R. (2014)

Lectura y Escritura, como se enseña y se aprende en el aula. Chía, Colombia:

Universidad de la sabana.

Flórez, R. Gómez, D (2013). *Leer y escribir en los primeros grados. Retos y desafíos*. Colombia. Editorial Universidad Nacional.

Flórez, R. Restrepo, P. y Schwanenflugel, D. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Universidad nacional Colciencias y alcaldía de Bogotá.

- Flórez, R. Restrepo, P. y Schwanenflugel, D. (2009) *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar*. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf>
- Guzmán, R. Chocontá, J. (2018). *Desarrollo infantil y escritura, Vínculos entre infancia, cultura y pensamiento*. Universidad de la Sabana Chía Colombia.
- Guzmán, R. Guevara, M. (2014). *Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura*. En Guzmán R. (2014) *Lectura y Escritura, como se enseña y se aprende en el aula*. Chía, Colombia: Universidad de la sabana.
- Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el aprendizaje y desarrollo*. Universidad de la Sabana Chía. Colombia.
- Hernández, S. Fernández, C. Baptista P (2006). *Metodología de la investigación* cuarta edición. Editorial Mc Graw Hill. México. Tomado de <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/metodologic3ada-de-la-investigacic3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sampieri.pdf>
- John Dewey (1989) *Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Barcelona, Buenos aires, México. Tomado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5605aa_como-pensamos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5605aa_como-pensamos%20(1).pdf)
- Jolibert, J. (1991) *Formar niños lectores / productores de textos Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Revista Lectura y vida http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Lerner, D. (2001) *Libro leer y escribir en la escuela lo real lo posible y lo necesario* Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura.

MEN (2015) *Colombia: territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.*

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>

Ministerio De Educación (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*

Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de educación nacional, (2014) *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial*

Doc. 23. La literatura en educación inicial. Tomado de

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html>

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2009) *Desarrollo infantil y*

competencias en la primera infancia. Documento No 10.

[https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)

[178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. *Serie orientaciones pedagógicas para la educación inicial.*

Sentido de la educación inicial. Documento 20 y 21 Serie orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Molinari, C. Corral A. (2008) *La escritura en la alfabetización inicial* Buenos aires Argentina

Buenos aires. Tomado de http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf

Puig I. Sático, A. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años.* España, Barcelona.

Quinta edición revisada y ampliada. Editorial Octaedro.

- Ramírez G. (2014). *Vocabulario: un componente esencial en la lectura y escritura* En Guzmán R. (2014) *Lectura y Escritura, como se enseña y se aprende en el aula*. Chía, Colombia: Universidad de la sabana.
- Richhart R. Church, M. Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos aires, Argentina. Paidós.
- Rugiero, Guevara, Y (2014) *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil*. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. Universidad Nacional Autónoma de México <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>
- Rugiero, J. Guevara Y. (2015) Revisión del concepto e investigaciones aplicadas Universidad de México Ocnos Revista de Estudios sobre lectura <http://ocnos.revista.uclm.es/>
- Rugiero, J. Guevara Y. (2012) *desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares* .Universidad nacional autónoma de México. Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a08.pdf>
- Salmon A. (2013) *El desarrollo del pensamiento el niños para escuchar, hablar, leer y escribir*. Revista electrónica leer, escribir y descubrir (V1) Recuperado de <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=leerjournal>
- Salmon A. (2014). *Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura*. En Guzmán R. (2014) *Lectura y Escritura, como se enseña y se aprende en el aula*. (p.74). (p.83). Chía, Colombia: Universidad de la sabana.
- Sánchez M. (1995) *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento* (1995). México. Trillas Recuperado de

http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/desarrollo_de_habilidades_d_el_pensamiento_margarita_a._de_s%C3%A1nchez.pdf

Sánchez., M. (2001) *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento*. Redye. Revista Electrónica de Investigación Educativa (202 4 de mayo). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>

Secretaria de educación del distrito (2011, 2 ed.) *Ambientes de aprendizaje en la ruralidad, reorganización curricular por ciclo*.

Smith, F. (1989). *La comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México. Editorial Trillas

Vilà i Santasusana (2003) *Enseñar a hablar y escuchar*. Cuadernos de pedagogía Monográfico 330. Tomado de

http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_16_1.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Análisis de la situación problemática y su relación con la justificación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	JUSTIFICACION	OBJETIVO ESPECIFICO
---------------------------------------	----------------------	--------------------------------

<p>Condiciones del contexto No biblioteca Poco acercamiento a diferentes portadores de texto. (no vallas, no supermercados, no cines, etc) Algunas veredas sin acceso a luz eléctrica No tienen internet. Contexto escolar tradicional, evidente en las cartillas encontradas en el salón al momento de recibir el puesto.</p>	<p>1. De acuerdo a las condiciones encontradas, pienso que es necesario ofrecer oportunidades en el aula que favorezcan de manera simultánea el desarrollo del pensamiento y la alfabetización inicial, mediante experiencias enriquecidas, que sean proporcionadas por el docente. No hay otra persona responsable de ello. Las condiciones de ruralidad si influyen en los procesos escolares de los niños, al igual que influye la formación de los docentes</p>	<p>1. Caracterizar un ambiente de aprendizaje basado en los procesos básicos de pensamiento</p>
<p><u>LEO:</u> Niños muy tímidos. Encontré estudiantes que interactuaban muy poco al momento de leer un cuento y participar. Muy poca iniciativa para formular preguntas. Dan respuestas muy breves Poco vocabulario, lo cual se podía ver en la cotidianidad</p>	<p>2. Es necesario que interactúen con otros, que compartan sus trabajos , que expliquen las actividades desarrolladas en casa, de debe motivar para que formulen preguntas en cualquier situación de tal manera que se generen conversaciones y diálogos con sentido, en la lectura de cuentos u otros textos aclarar sobre las palabras extrañas y enfatizar en l comprensión de palabras que no entendemos</p>	<p>2. Caracterizar los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural de Sumapaz, a partir de una estrategia basada en procesos básicos de pensamiento.</p>
<p><u>HBP – Habilidades básicas del pensamiento</u> En algunos ejercicios donde debían observar, para luego relacionar o comparar se les dificultaba. Proporcionan poca información en una respuesta Encontré niños con pocas habilidades de observación, no se fijaban en detalles que les diera más información. Aprenderse una canción o un trabalenguas era difícil para ellos</p>	<p>3. Es necesario entonces que relacionen sus saberes previos con los conocimientos del colegio, y que los expresen mediante la lectura, la escritura y la oralidad. Es necesario y pertinente permitirle a los niño confiar en sus propias capacidades y enfrentarlos a experiencias que requieran un esfuerzo cognitivo.</p>	<p>3. Identificar como cada uno de los procesos básicos de pensamiento seleccionados incide en los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de una escuela rural de Sumapaz.</p>

<p><u>Familias:</u> Se observa poco acompañamiento de las familias en los procesos escolares. Las citaciones a padres de familia no se cumplían con un buen porcentaje. Dos de los niños de mi salón no asisten al colegio cuando tenemos actividades diferentes, ejemplo día de cometas, día de los niños, etc. Algunos niños no llevan onces a pesar de insistir en la importancia de llevar. Familias tradicionalistas en cuanto que desean el aprendizaje por planas.</p>	<p>4. Se deben visitar las familias para saber cómo es el apoyo familiar en lo académico, en la entrevista salen datos como nivel de escolaridad de padres de familia, Me interesa conocer a la familia, saber el contexto cercano de los niños, porque no hay ese apoyo, a partir de un instrumento que es la entrevista decido enterarme de cómo es ese apoyo, quien le ayuda, en qué lugar realiza las tareas, realiza otras actividades en casa, cuantos saben leer y escribir. Es necesario conocer como son las relaciones de apoyo</p>	<p>4. Identificar las relaciones de apoyo de la familia en los procesos de alfabetización.</p>
---	---	--

Anexo 2 consentimiento informado de la SED

AUTORIZACIÓN PARA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Yo, _____ mayor de edad identificado con la cédula de ciudadanía _____ de _____ en uso de mis plenas facultades autorizo irrevocablemente a **LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN** para que use mi:

<input checked="" type="checkbox"/> Nombre	<input checked="" type="checkbox"/> Imagen	<input checked="" type="checkbox"/> Frases	<input checked="" type="checkbox"/> Declaraciones Testimoniales
<input checked="" type="checkbox"/> Retrato fotográfico	<input type="checkbox"/> Locaciones	<input type="checkbox"/> Pinturas	<input checked="" type="checkbox"/> Obras de Arte
<input type="checkbox"/> Litografías	<input type="checkbox"/> Mapas	<input type="checkbox"/> Archivos de museo	<input checked="" type="checkbox"/> Imágenes de archivo audiovisual
<input checked="" type="checkbox"/> Fotografías	<input type="checkbox"/> Obra musical original	<input type="checkbox"/> Derechos de autor	<input type="checkbox"/> Compositor
<input type="checkbox"/> Intérprete	<input type="checkbox"/> Productor musical	<input type="checkbox"/> Edición Musical	

Para los exclusivos efectos de emitir, publicar, divulgar y promocionar en cualquier lugar del mundo, el material grabado para el proyecto: **INVESTIGACIÓN PROFESORAL EN PRIMERA INFANCIA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMERA INFANCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.**

Acepto, que conozco el propósito de este producto audiovisual, que es, crear un espacio para compartir las experiencias vividas en las aulas de clase.

Tal utilización podrá realizarse mediante la divulgación académica a través de su reproducción, tanto en medios impresos como electrónicos, así como su comunicación, emisión y divulgación pública, a través de los medios existentes, o por inventarse, incluidos aquellos de acceso remoto, conocidos como Internet, para los fines de emisión del material grabado, y los fines promocionales e informativos que **LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN** estime convenientes.

Reconozco además, que no existe ninguna expectativa sobre los eventuales efectos económicos de la divulgación, o sobre el tipo de campaña publicitaria que pueda realizar **LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN.**

Declaro que conozco los propósitos de **LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN** referentes al beneficio de la comunidad educativa, hecho por el cual en las emisiones de este video, no habrá uso indebido del material autorizado.

La vigencia de autorización corresponde al término establecido en la Ley 23 de 1982, durante el cual **LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN** es titular de los derechos sobre los videos a emitir.

Atentamente,

C.C.

Fecha.

NOTA: En caso de aparición de personas menores de edad, firma el acudiente.

Acudiente de _____ Edad: ____ Tl: _____

ANEXO 3

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA
CRUZ VARELA**

Anexo 3 Consentimiento informado del Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Lugar y fecha: Febrero/2017

INSTITUCIÓN: Gimnasio del campo Juan de la Cruz Varela

Consentimiento Informado

Por medio de la presente autorizo que mi hijo, estudiante del curso Prees de la institución: B.C.J.C.V. aparezca en videos y fotos que registran el desarrollo de la práctica de la docente Adriana Ramirez. Igualmente, autorizo que dichos videos y fotos sean utilizados con fines académicos en las actividades que el docente desarrollar en el marco de su participación en el acompañamiento Trabajo de Investigación Aplicada para Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, INVESTIGACIÓN PROFESORAL EN PRIMERA INFANCIA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMERA INFANCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.

<input checked="" type="checkbox"/> Nombre	<input checked="" type="checkbox"/> Imagen	<input type="checkbox"/> Frases	<input type="checkbox"/> Declaraciones Testimoniales
<input checked="" type="checkbox"/> Retrato fotográfico	<input type="checkbox"/> Locaciones	<input type="checkbox"/> Pinturas	<input type="checkbox"/> Obras de Arte
<input type="checkbox"/> Litografías	<input type="checkbox"/> Mapas	<input type="checkbox"/> Archivos de museo	<input type="checkbox"/> Imágenes de archivo audiovisual
<input type="checkbox"/> Fotografías	<input type="checkbox"/> Obra musical original	<input type="checkbox"/> Derechos de autor	<input type="checkbox"/> Compositor
<input type="checkbox"/> Intérprete	<input type="checkbox"/> Productor musical	<input type="checkbox"/> Edición Musical	

Nombre del estudiante	Nombre del padre, madre o representante legal	Cédula de ciudadanía	Firma de autorización

ANEXO 4

DIARIO DE CAMPO ACTIVIDAD DIAGNOSTICA

DIARIO DE CAMPO N° 12

INSTITUCIÓN: Gimnasio Del Campo Juan De La cruz Varela

NÚMERO DE SESIONES: 2 **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** portadores de textos

PROFESORA: Adriana Ramírez Aguirre **FECHA:** febrero 16 y 17 del 2017 **GRADO:** preescolar

HORA: jueves 16 de febrero de 10:30 a .m. A 12:00 m.

Viernes 17 de febrero de 8:30 a.m. a 10:00 a.m.

REGISTRO

(registro mis observaciones respecto a cada uno de los momentos de la sesión, frases, expresiones, comentarios que considero dan cuenta del proceso)

Para el desarrollo de esta actividad fue necesario trabajar con los niños en dos sesiones.

Sesión 1: el salón se dispone con el material sugerido es decir, afiches, libros escolares, cuentos infantiles, revistas y periódicos. Cada uno de estos en mediana cantidad y sobre una mesa de manera separada, es decir que los niños tuvieron la posibilidad de revisar los textos mencionados de manera detallada. Primero todos nos dirigimos a la mesa que más llamo nuestra atención se les pidió manipularlos, abrirlos, observar las imágenes y vocales allí vistas. También se les solicito que a partir de lo que veíamos charláramos con uno o varios compañeros.

Los niños se volcaron a la mesa de los cuentos infantiles y de los afiches tal vez por ser los más llamativos en colores y tamaño, los inspeccionaron con más detalle conversaron y realizaron muchas preguntas como:

1. ¿este animal es un pájaro o un chulo? (dirigiéndose a un afiche de animales)
2. ¿profe este cuento es tuyo?
3. ¿profe puedo colorear este dibujito? (dirigiéndose a un afiche)
4. ¿profe nos lees este cuento?

Después se les pidió que todos nos sentáramos en la mesa de los periódicos, allí se realizaron unas preguntas generales acerca de lo que estaban observando:

- ¿alguien sabe que es esto? Respuesta: son hojas grandes, mi abuelito tiene de estos, no sé.
- ¿para qué sirve?

Y así sucesivamente nos fuimos dirigiendo a la mesa de cada portador de texto, donde de igual manera se iban realizando preguntas que los niños respondían. Es importante aclarar que en el segundo momento con los niños que faltaban se realiza de manera más personalizada. Mientras el grupo se encontraba en otra clase fui trabajando uno a uno en cada mesa. Realmente fue más ordenado y el registro se pudo realizar de una mejor manera.

Puedo encontrar las evidencias en:

- Registro fotográfico
- Formatos escaneados de las respuestas de los niños

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Los niños al inicio de la actividad se mostraban muy inquietos y curiosos, ya que realmente algunos de éstos textos no habían sido llevados a clase antes por lo cual inicialmente estuvieron con muchas preguntas y todo lo querían coger.

Quisiera manifestar que ésta actividad llamo mucho mi atención como docente, me hace pensar en la gran importancia de enfrentar a los niños a experiencias nuevas, y cómo podemos lograr en ellos estimular su pensamiento y hacerlo visible para promover la lectura y la escritura, para ello es muy importante entender y comprender los procesos que ocurren en el desarrollo del aprendizaje oral y escrito, considerando al niño como un todo, donde sus emociones, sus intereses, y su aspecto físico y psicológico debe ser tenido en cuenta (Salmon, 2014).

Para el adelanto de esta actividad fue necesario tener presente muchos aspectos, lo cual se fue evidenciando durante el desarrollo de la misma. Niños que se mostraron indiferentes frente a los textos sin color y sin imágenes, como también niños poco expresivos en el momento de responder a alguna pregunta planteada a los cuales fue necesario realizarles mucha instigación verbal par que participaran

ANEXO 5

ENTREVISTA VISITA DOMICILIARIA

Anexo 5 Entrevista Visita Domiciliaria.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
COLEGIO GIMNASIO DEL CAMPO
"JUAN DE LA CRUZ VARELA"
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL



Resolución de Reconocimiento Oficial N° 3688 de noviembre 19 de 1999, Resolución de Integración N° 4300 de Diciembre 31 de 2003, Resolución N° 4702 de octubre 25 de 2004, Resolución N° 1036 de Marzo 15 de 2005, Resolución aclaratoria N° 687 de febrero 22 de 2007 y Resolución N° 02 de enero 13 de 2009. Registro DANE: 21185001471 NIT: 830.088.159-1

VISITA DOMICILIARIA DOCENTE
COMPROMISOS

1. Nombre del estudiante: _____
2. Grado: transición Edad: 4 años Fecha de nacimiento: _____
3. Fecha de la visita: 2 marzo / 2017 Vereda: Capitullo
4. Nombre de las personas que atendieron la visita:
Papito: _____
5. Motivo de la visita:

Se dispersa con facilidad y no
logra concentrarse fácilmente. Muestra
varios significativos en su motricidad fina

6. Observaciones particulares registradas durante la visita:
 - ✓ Composición familiar: Mamita - Papito - hermano de 13 años.
 - ✓ Características de la vivienda: Vivienda compartida con otra familia,
 - ✓ Hábitos de estudio: tiene un espacio solito con una mesa y una silla de su tamaño. La mamita procura que este espacio sea el
 - ✓ Higiene personal: El niño presenta una adecuada presentación de él personal
 - ✓ Tendencia Religiosa y política: Católicos, no pertenecen a organizaciones sociales de la región.
 - ✓ Relación padres e hijos: La mamita es quien asume las tareas de Sebastian. El papito en ocasiones interviene cuando la mamá se exalta y delante del niño se generan discusiones.
 - ✓ Relación de hermanos: Aunque es positiva, es una relación con muchas juegos de brusquedad.
 - ✓ Rutinas y hábitos alimenticios: Come habitualmente de todo, pero lo hace muy despacio. Le resulta aceptable que le "cuchareen".
 - ✓ Procedencia cultural de los padres: El papito lleva 20 años trabajando con rutas escolares en la región.
 - ✓ Escolaridad de los padres: Papito hasta noveno mamita hasta sétimo.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
COLEGIO GIMNASIO DEL CAMPO
"JUAN DE LA CRUZ VARELA"
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Resolución de Reconocimiento Oficial N° 3688 de noviembre 19 de 1999, Resolución de Integración N° 4300 de Diciembre 31 de 2003, Resolución N° 4702 de octubre 25 de 2004, Resolución N° 1036 de Marzo 15 de 2005, Resolución aclaratoria N° 687 de febrero 22 de 2007 y Resolución N° 02 de enero 13 de 2009. Registro DANE: 21185001471 NIT: 830.088.159-1



7. Compromisos y acuerdos que benefician el sano desarrollo del estudiante:

- ① Realizar con entusiasmo y dedicación los ejercicios entregados.
- ② Mejorar en los procesos apoyados en casa teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del niño, pero sin perder de vista el nivel de exigencia.
- ③ Realizar las actividades que se envían para la casa como "compromisos".

8. Observaciones anexas:

Se debe aclarar que el fin de la visita es contribuir al mejoramiento de procesos de aprendizaje; en particular, especialmente en los dispositivos básicos del aprendizaje y potenciarlo al máximo en este grado de preescolar.

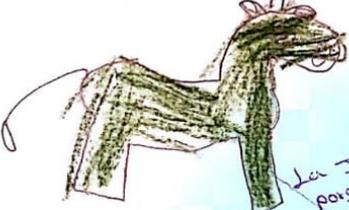
Nombre:
C.C.
Maure de familia

Nombre:
C.C.
Padre de familia

Nombre: Adriana Tamírez Aguirre
C.C.
Docente- Visitador

ANEXO 6
EXPERIENCIA 1
RUTINA DE PENSAMIENTO- CONVERSACION EN PAPEL

Anexo 6 Experiencia 1. Rutina de pensamiento conversación en papel.

RUTINA DE PENSAMIENTO CONVERSACION EN PAPEL	
<p style="text-align: center; font-size: small;">¿De quién se habla en el cuento?</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	<p style="text-align: center; font-size: small;">¿Hay mascotas o animales en la historia?</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>
<p style="text-align: center; font-size: small;">¿Qué otros personajes hay en el cuento?</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <p><u>Solo animales</u></p> </div>	<p style="text-align: center; font-size: small;">¿Qué fue lo que más te gusto del cuento?</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p style="margin-left: 20px; font-size: x-small;"> Le gusta porque me parecio Chistoso porque se puso el traje del leon </p> </div>

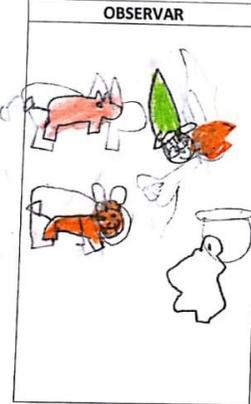
ANEXO 7 EXPERIENCIA 2 RUTINA DE PENSAMIENTO OBSERVAR-PENSAR-COMPARAR Y CLASIFICAR

Anexo 7. Experiencia 2. Rutina de pensamiento.

RUTINA DE PENSAMIENTO
OBSERVAR- PENSAR- COMPARAR Y CLASIFICAR

Con una variación de ver-pensar-preguntarse. Se les pide a los niños que observen cuidadosamente el dibujo y el fragmento del texto.

1. **OBSERVAR:** Pasar la imagen y observarla. 2. **TRABAJAR EN PAREJA:** Pedir una descripción de lo que ven, discutiendo por parejas lo que ven. 3. **PENSAR:** lanzar preguntas ¿Qué vemos o notamos aquí?-¿Qué entiendes de lo que ves aquí? 4. **COMPARAR:** Ahora toma dos imágenes diferentes y dime porque consideras que son diferentes? 5. **CLASIFICAR:** coloca la imagen en el lugar que corresponde según las características que observaste.

OBSERVAR	PENSAR	COMPARAR	CLASIFICAR
			

ANEXO 8 EXPERIENCIA 3 DIARIO DE CAMPO DESSARROLLANDO CONCIENCIA FONOLOGICA

DIARIO DE CAMPO N° 14

INSTITUCIÓN: Gimnasio Del Campo Juan De La cruz Varela

NÚMERO DE SESIÓN: 1 **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** cantando cantando voy desarrollando mis habilidades.

PROFESORA: Adriana Ramírez Aguirre **FECHA:** 22 julio del 2017 **GRADO:** preescolar

HORA: 7:30 a.m. 9:00 a.m.

OBJETIVO: fortalecer conciencia fonológica que incidan el desarrollo de procesos de lectura y escritura. A la vez que relaciona sonidos con algunos movimientos corporales.

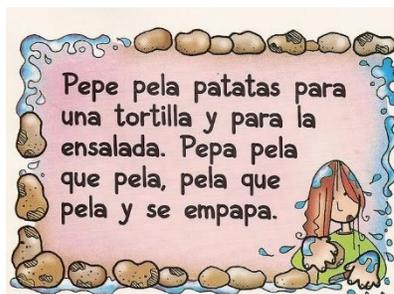
Anexo 8 Diario de campo de la experiencia 3

REGISTRO

(registro mis observaciones respecto a cada uno de los momentos de la sesión, frases, expresiones, comentarios que considero dan cuenta del proceso)

Se inicia la clase escuchando un CD de música infantil, con canciones que los estimulan a ejercicios de trabalenguas, también con canciones que al escuchar y pronunciar permite jugar con las palabras. Se realizaron tres momentos en la clase:

1. Enfocarse: Se les solicito enfocarnos en esas palabras que rimaban al final y se les pidió alargarlas en el momento de pronunciarlas, todo este ejercicio se realiza con ejemplos iniciales de mi parte.
2. Siga el ritmo: algunas palabras escuchadas fueron trabajadas con las palmas de las manos, debían seguir el ritmo a los compas de la melodía.
3. Aprendizaje del trabalenguas: primero realizaron el dibujo de lo que significa el trabalenguas, dibujaron las papas o patatas, la tortilla, la ensalada, al niño pepe, realizaron la acción de pelar y algunos de ellos la explicaron, y finalmente se dedujo del dibujo que significa empaparse. De esta manera tuvo más sentido aprenderse el trabalenguas.



Puedo encontrar las evidencias en: Material fotográfico, audios con la voz de los niños repitiendo el trabalenguas, videos realizando rimas y cantando a partir del trabajo con el CD.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Desde mis prácticas pedagógicas anteriores he considerado la importancia de trabajar en los niños pequeños el desarrollo de su audición como elemento indispensable y básico en los procesos de lectura y escritura. Muñoz (2002) afirma “Una de las condiciones esenciales e ineludibles del aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos es la adquisición de habilidades meta fonológicas “(p.30).

Pienso que independientemente del método que el docente decida implementar para desarrollar procesos de lectura y escritura, es definitivo que el niño en los primeros años fortalezca su desarrollo auditivo y su conciencia fonológica con el fin de que sea consciente de lo que habla esto le permitirá acceder al significado de la palabra y en consecuencia acceder a conocimientos nuevos.

A diario cantamos con los niños de preescolar, les motiva aprender trabalenguas y rimas cantadas, esto me permite crear experiencias nuevas a partir de ejercicios y actividades de este tipo.

Los padres de familia se han involucrado en el momento que deben ayudar a sus hijos en el aprendizaje de canciones, rimas y trabalenguas. En las circulares enviadas con dichos compromisos se les explica la importancia de trabajar actividades como estas.

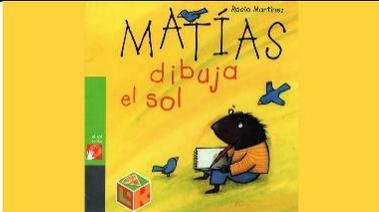
ANEXO 9**EXPERIENCIA 6****CREACION PROPIA INTERACTUANDO CON EL CUENTO**

Anexo 9 .Experiencia 6. Interactuando con el cuento.



Anexo 10
Experiencia 7
Conversación en papel- creación propia

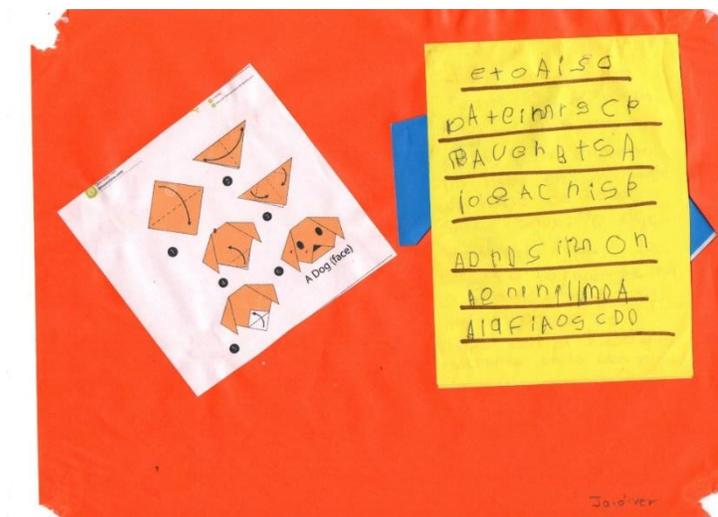
Anexo 10. Experiencia 7. Conversación en papel.

CONVERSACIÓN EN PAPEL EXPERIENCIA 7 TODOS LEEMOS, TODOS ESCUCHAMOS		
<p style="color: red;">Dibuja en cada cuadro aquello que más recuerdas de las lecturas:</p>		
Escuchadas por tus amigos	De tu lectura silenciosa	De la lectura compartida por tu profe y luego releída por ustedes

ANEXO 11-EXPERIENCIA 8
PROFE MIRE QUE

A partir de experiencias cotidianas y muy personales se crearon espacios para escribir

Anexo 11. Experiencia 8. "Profe mire que..."



ANEXO 12-EXPERIENCIA 9
ACTIVIDAD QUE LLEVO A CASA SEBASTIAN

Anexo 12. Experiencia 9. Cuaderno viajero.

HOLA.... FAMILIA ARBOLEDA DURAN

Hoy es el turno de Sebastián para llevar a su casa este maravilloso cuaderno viajero, acompañado de nuestro amiguito y mascota... "arco iris", quien participara de la actividad familiar que consiste en lo siguiente:

Van a recordar entre todos una anécdota de mucha risa que hayan vivido todos, alguna situación graciosa que sea inolvidable.

Entre papito y mamita la escribirán con su letra, los dos deben escribir. **IMPORTANTE** que el niño los vea escribiendo. Finalmente Julián y Sebastián... entre los dos dibujaran esa situación aplicando colores.

EL LUNES Sebastián debe exponer y contar al grupo su anécdota.

Agradecemos el apoyo que le brindan a su hijo, es incalculable el valor para su proceso escolar, pero mucho mayor para su crecimiento como persona.

Sebastián

el viernes 25 agosto viajamos en el bus del FUSA viajamos en el bus del cuanto sebas se acordó de arco y me dijo que era una buena y mala la buena q arco iris y el cuaderno y luego se le había roto una página se a jugar con arco iris y con san de primero que viaje con nosa sábado se fué con Karen que apley pla se fue es un parque Jugando con muchos niños un niño muy brusco y le pegó a sebas y sebas se asustó y Karen y se salieron del parque pusieron a comer pizza

ANEXO 13- EXPERIENCIA 10
FORMATO DONDE EL NIÑO EXPLICA SU HIPOTESIS SOBRE LO QUE OBSERVA

Anexo 13. Experiencia 10. Formato creación propia.

¿Por qué la hoja de papel no se desprende del vaso?

MATERIALES QUE NECESITAMOS	
	
	
	vaso
	agua
	papel
TU EXPLICACION	
El vaso se moja mucho y tambien moja la hoja, por eso se queda pegada.	

ANEXO 14
 CUARTO CICLO DE REFLEXION
 Elaboración del formato Guzmán, R. Chocontá, J. González, L. (06-2018)
 Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso.

Anexo 14. Cuarto ciclo de reflexión.

	ANTES PENSABA	AHORA PIENSO	QUÉ ME HIZO CAMBIAR
Sobre la planeación de las clases	<p>Debo confesar que casi no planeaba antes, era un ejercicio que realizaba de manera muy esporádica. Me dejaba guiar solo por un plan de estudios. Aunque en ocasiones cumplía con lo “ordenado” por la institución y diligenciaba formatos institucionales sin mayor cuidado pedagógico.</p> <p>Desde que me encontraba en la universidad en el pregrado vi la planeación como un requisito para la institución y no como una herramienta para desarrollar o mejor aún reflexionar sobre los procesos en el aula y en los niños.</p>	<p>Considero que planear debe ser el camino que muestre la dirección correcta para enseñar.</p> <p>En la planeación se debe tener muy claro las comprensiones que quiero que mis niños alcancen. No son mis caprichos y mis consideraciones lo importante, lo importante es enseñar a pensar.</p> <p>Una planeación debe tener un sentido de concientización sobre el desarrollo de reflexiones en la enseñanza y en el aprendizaje y debe conducir a mejorar indudablemente nuestras prácticas.</p>	<p>Las lecturas realizadas en cada seminario y las lecturas del énfasis. Las reflexiones realizadas en el aula, a partir de la modificación en la práctica me llevan a desarrollar cada ciclo de reflexión.</p> <p>Un elemento determinante que me hizo cambiar es convencerme desde la práctica de la gran importancia de planear. La clase se torna muy diferente cuando planeo, cuando preparo un material o cuando escribo en mi tablero el objetivo de esa experiencia.</p>
Sobre la organización y desarrollo de las clases	<p>Aunque era consciente de que debía entrar al aula con el tema preparado, lo hacía con pocas herramientas para desarrollar la clase. Los niños aparentemente no notaban la diferencia si la profesora entraba al aula, con o sin preparar la clase. Pero yo si lo notaba, llevar actividades estructuradas posibilitaba un ambiente diferente. La</p>	<p>El desarrollo de la clase debe tener una cuota total de responsabilidad por parte de los docentes. La base para potenciar muchos procesos escolares entre los que se centra la enseñanza y el aprendizaje es precisamente como se desarrolle esa clase que solamente yo como maestra sé qué objetivo busca.</p>	<p>Considero que lo que me hizo cambiar fue básicamente conocer una formación de maestría, la cual incluye no solo lecturas sino confrontaciones permanentes en el sitio de trabajo. Estas confrontaciones lograron desestabilizar mi cómoda posición mental y es así como se tiene una nueva</p>

	<p>experiencia me mostró muchas veces que la clase, es decir los niños tenían una actitud de participación y curiosidad permanente.</p>		<p>mirada en un aspecto tan importante como es el desarrollo de la clase.</p>
<p>Sobre el alfabetismo emergente</p>	<p>Es una frase que no había escuchado antes. Da vergüenza tal vez pensar en esto, pero, la falta de lectura, la falta de interés por la actualización en temas concernientes a lectura y escritura, pudo haber sido la causa principal para ello.</p>	<p>Ahora pienso que es maravilloso conocer sobre este tema, y sobretodo darle la importancia que merece en las aulas. Cuando yo como maestra de primera infancia reconozco ese bagaje en los niños, podre brindarles unas posibilidades mejores desde el punto de vista del desarrollo de habilidades y destrezas. Algo que estoy comprobando (siempre me ha gustado trabajar con padres) desde la teoría, es la importante labor de la familia en los procesos escolares.</p>	<p>Definitivamente las asesorías con el equipo de la profe Rosa Julia, y las lecturas realizadas, las cuales fueron sugeridas por ellas mismas. En mi nuevo trabajo desde enero de este año con niños de 4 años he podido corroborar elementos que dice la teoría. Es para mí un descubrimiento genial.</p>
<p>Sobre la alfabetización inicial</p>	<p>Realmente mi experiencia ha sido con niños de tercero de primaria hacia arriba, desde hace solo 3 años tengo un acercamiento tan constante y directo con primera infancia. Y desde hace 2 años que ingrese a la maestría inicie a hablar sobre alfabetización inicial, antes no lo hice en ningún escenario. Todo lo anterior explica mis mínimos conocimientos al respecto, es decir en los primeros años.</p>	<p>Ahora pienso que la alfabetización inicial es el proceso básico en un ser humano, para que siente las bases que le permitirán llevar una vida escolar con pocas dificultades en la lectura, la escritura y la oralidad.</p>	<p>Claramente las lecturas e indudablemente la interacción con niños de primera infancia. Desarrollar un proyecto investigativo en un aula de preescolar que busca potenciar la alfabetización inicial fue el detonante para conocer, desde la fuente principal la alfabetización inicial. Otro factor de incidencia que me hizo cambiar fue analizar al tiempo práctica y teoría.</p>

Sobre las dificultades de aprendizaje	Por mi formación de pregrado siempre me inquieto el tema dentro de las aulas donde he laborado, por lo cual en cada uno de mis trabajos e interacciones con estudiantes he intentado desarrollar los dispositivos básicos del aprendizaje (memoria-atención-percepción, motivación). Pero de allí no transcendía.	Ahora pienso que las dificultades de aprendizaje, van de la mano en algún grado con las dificultades de enseñanza. Las oportunidades brindadas por un docente a sus niños abrirán nuevas posibilidades a esos seres humanos que tal vez incidan para evitar dificultades en sus aprendizajes.	Con mi proyecto de investigación en la maestría, se analizaron otras posibilidades diferentes a lo que venía trabajando. A medida que conocí mi grupo de niños de preescolar y que leía textos sobre lo que ocurre antes de leer y escribir, pude comprender de manera reflexiva que muchas de las dificultades de los niños y del fracaso escolar radican en procesos fracturados en la primera infancia. Es allí donde se debe fundamentar un trabajo de desarrollo pensamiento que obviamente vaya de la mano de otros elementos.
Sobre la evaluación	La evaluación para mí ha sido un tema muy delicado, pero a pesar de pensar eso, jamás hice nada por investigar o leer sobre el tema. La evaluación en niños más pequeños me ha parecido aún más difícil tanto de aplicar como de registrar	¿Qué pienso ahora? Realmente sigo pensando casi lo mismo y aún me parece difícil evaluar a los más pequeños.	Considero que la maestría no me brindo herramientas para aclarar mis dudas al respecto. Al finalizar este proceso académico, en la Universidad de la Sabana me queda un gran interrogante sobre este tema que me gustaría investigar en algún momento de mi vida profesional.
Sobre lectura, escritura, oralidad y pensamiento	Para mí hablar de estos términos que aquí mencionan era algo inusual, que inclusive no se hablan con casi nadie. La lectura y la escritura empezaba a desarrollarse en grado transición y primero. Y la oralidad,	Ahora razono que los elementos que se mencionan en este apartado son igualmente importantes, comprendo que todo maestro del área y del nivel que sea, debe empoderarse en sus clases y desarrollarlas con el fin	Lo que me hizo cambiar este pensamiento fue solucionar mi pregunta de investigación : ¿Cómo se desarrolla una estrategia basada en habilidades básicas de pensamiento, que influya en el proceso de

	<p>aunque estaba presente todo el tiempo en mis clases no le daba el valor que se merecía, pues teóricamente no conocía su importancia. Y al pensamiento si le daba un lugar importante pero no leía sobre eso.</p>	<p>último de enseñar a pensar, es decir desarrollar su pensamiento.</p>	<p>alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural del Sumapaz? Esta pregunta se relaciona con todos los procesos que se dan en la lectura, escritura, oralidad y pensamiento.</p>
<p>Sobre la práctica de aula</p>	<p>Pensaba que la práctica de aula era igual a llevar a cabo un plan de estudios en el salón y con un grupo determinado. Nunca antes había pensado en esta frase como algo importante de comprender e interiorizar. Lo relacionaba con muchas actividades para lograr un bien común.</p>	<p>Ahora comprendo que las prácticas de aula son verdaderas interacciones escolares y por qué no decirlo sociales, que se dan en diferentes espacios educativos. A partir de estas prácticas se llega a aprehender el saber de las diferentes disciplinas y al desarrollo de diferentes dimensiones.</p>	<p>Las sesiones con la profesora Rosa Julia Guzmán, sus reflexiones, las lecturas de sus artículos y textos fueron básicos para comprender este término. Práctica de aula debe ser un concepto manejado y argumentado por cualquier profesional de la educación.</p>
<p>Sobre la investigación en el aula</p>	<p>Jamás había escuchado de este tema. Reflexione sobre este término solo cuando inicie la maestría en pedagogía.</p>	<p>Ahora escuchando a todos mis profes de la maestría y estudiar sobre investigación acción me permite abrir los ojos a una realidad que debería tocar el corazón de todos los maestros de Colombia, y esa realidad se llama “MEJORAR LA EDUCACION” lo cual se logra desde las aulas y no desde afuera.</p>	<p>Me hizo cambiar la importancia de registrar, tomar evidencias, escribir diarios de campo, hacer planeaciones con conciencia. Y a partir de allí generar SABER PEDAGOGICO. Me hizo cambiar desarrollar una investigación en primera infancia. Me hizo cambiar conocer a mis profes Rosita, Johanna y Lizbeth. Mi gratitud siempre.</p>