

Transformación de la Práctica de Enseñanza en Alfabetización Inicial en el Nivel de
Preescolar

Adriana María Vargas Ibáñez

Universidad De La Sabana

Facultad De Educación

Maestría En Pedagogía

Octubre, 2019

Transformación de la Práctica de Enseñanza en Alfabetización Inicial en el Nivel de
Preescolar

Adriana María Vargas Ibáñez

Trabajo de grado para optar al título de magister en pedagogía

Asesora

Ana Lizbeth González Suárez



Universidad De La Sabana

Facultad De Educación

Maestría En Pedagogía

Octubre 2019

Agradecimientos

A Dios por su sabiduría, fortaleza y perseverancia para llevar a cabo este proyecto.

A mi familia porque siempre ha creído en mí, por su constante e incondicional apoyo y comprensión.

A mi asesora, la profesora Ana Lizbeth González por su compromiso, disposición y tiempo, porque siempre me acompañó, motivó y guió en este proceso, direccionó mis ideas hasta culminar este proyecto.

A la universidad de la Sabana y los maestros, por su formación, los altos estándares académicos que me llevaron a dar lo mejor de mí y transformar mi vida a nivel personal, académica y profesional.

A los niños que son la razón de ser de mi proyecto, con quienes aprendí y crecí de la mano, compartí experiencias inolvidables llenas de palabras, abrazos y sonrisas inocentes y sinceras que me fortalecieron para ser mejor día a día. A sus padres quienes apoyaron cada una de mis ideas para llegar hasta donde llegamos.

Al colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. y las coordinadoras por permitirme los espacios para el desarrollo del proyecto y su amabilidad con las diferentes gestiones

Un agradecimiento especial al Ministerio de Educación por ayudarme a cumplir este sueño mediante la beca del programa Fondo para mejorar la educación inicial.

Contenido

Resumen	10
Abstract.....	11
Introducción	12
Capítulo 1. Problema de investigación	14
1.1 Situación problema	14
1.2 Antecedentes	16
1.2.1 Antecedentes del problema.....	17
1.2.2 Antecedentes investigativos	21
1.3. Justificación.....	29
1.4. Pregunta de investigación	33
1.5. Objetivos	33
1.5.1 Objetivo General	33
1.5.2 Objetivos Específicos	33
Capítulo 2. Marco teórico	34
Referentes teóricos.....	34
2.1 Práctica pedagógica.....	34
2.2 Alfabetización inicial	36
2.3 Enseñanza en educación inicial.....	38
2.4 Escritura	42

2.5 Enseñanza para la comprensión	51
<hr/>	
2.6 Pensamiento Visible.....	54
<hr/>	
Capítulo 3. Marco metodológico.....	61
<hr/>	
3.1 Enfoque	61
<hr/>	
3.2 Diseño de investigación.....	62
<hr/>	
3.3. Alcance	63
<hr/>	
3.4 Dimensiones y categorías de análisis	63
<hr/>	
3.5 Técnicas de recolección de información	66
<hr/>	
3.6 Instrumentos de recolección de información	67
<hr/>	
3.6.1. Encuesta	¡Error! Marcador no definido.
<hr/>	
3.6.2. Escritos de los niños	67
<hr/>	
3.6.3. Formato de planeación	67
<hr/>	
3.6.4. Material audio y visual	67
<hr/>	
3.6.5. Diarios de campo	67
<hr/>	
3.6.6. Trabajos de los niños/ Cuaderno escritor	68
<hr/>	
3.6.7. Matrices de valoración	68
<hr/>	
3.7. Propuesta de Intervención en el Aula	68
<hr/>	
3.8. Plan de acción.....	74
<hr/>	
Capítulo 4. Contexto	75
<hr/>	
4.1 Generalidades	75

<i>4.2 Diagnóstico</i>	86
------------------------------	----

Capítulo 5. Ciclos de reflexión	89
--	-----------

<i>5.1 Primer ciclo de reflexión. Las concepciones del docente inciden en la</i>	89
<i>decisiones relacionadas con la enseñanza.</i>	89
<i>5.2 Segundo ciclo de reflexión. Cambio al rol de investigador</i>	95
<i>5.3 Tercer ciclo de reflexión. Planeación y actividades en el aula</i>	100
<i>5.4 Cuarto ciclo de reflexión. Transformaciones en las prácticas de enseñanza</i>	105

Capítulo 6: Análisis de resultados	107
---	------------

<i>6.1 Análisis de datos dimensión enseñanza</i>	107
<i>6.2 Análisis de datos dimensión Aprendizaje</i>	139

Capítulo 7. Hallazgos	169
------------------------------------	------------

Capítulo 8. Conclusiones	172
---------------------------------------	------------

<i>8.1 Recomendaciones</i>	174
<i>8.2 Reflexión pedagógica</i>	176

Capítulo 9. Referencias	179
--------------------------------------	------------

Índice de figuras

Figura 1 Planeación curricular dimensión comunicativa 2017	186
Figura 2 Planillas auxiliares período II- 2016	19
Figura 3 Evaluación final 2016.....	20
Figura 4 Informe académico 2016.....	21
Figura 5 Unidad de comprensión “Me divierto escribiendo”	74
Figura 6 Actitudes de los niños frente a actividades comunicativas	76
Figura 7 Localización de la institución educativa. Fuente: Google Maps	78
Figura 8 Cartel mi personaje favorito.....	85
Figura 9 Mensajes a compañera hospitalizada	92
Figura 10 Actividad de aprestamiento 1 febrero 2017 & Figura 11 Actividad de coloreado 8 febrero 2017	108
Figura 12 Secuencia Didáctica “fórmula médica”.....	111
Figura 13 Formato de Planeación institucional.	116
Figura 14 Exploración de portadores de texto & Figura 15 Picnic literario marzo 2019.....	118
Figura 16 Informe valorativo pre jardín. 2016	119
Figura 17 Informe valorativo curso jardín I período 2017	120
Figura 18 Informe valorativo curso jardín IV período 2017.....	121
Figura 19 Informe valorativo curso transición IV período 2018	122
Figura 20 Informe valorativo curso Primero I período 2019	122
Figura 21 Informe valorativo curso transición II período 2019	123
Figura 22 Rubrica portador de texto carta	124
Figura 23 Rubrica portador de texto fórmula médica	125

Figura 24 Rubrica portador de texto “La receta de cocina”.....	126
Figura 25 Rubrica portador de texto “carta a un superhéroe”.....	127
Figura 26 Tablero de auto consulta	129
Figura 27 Uso del tablero de auto consulta	130
Figura 28 Taller de conciencia fonológica a cargo de la rep. de secretaria de educación.....	131
Figura 29 Taller de lectura en voz alta	131
Figura 30 Texto espontáneo marzo 2018 Figura 31 Texto semidirigido noviembre 2018.....	132
Figura 33 Escritura durante la representación	133
Figura 32 Representación visita al médico.....	133
Figura 34 Iconos de la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo	134
Figura 35 Icono de la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?.....	135
Figura 36 Taller de padres 13 de septiembre 2018.....	138
Figura 37 Portada y solapa del cuaderno escritor	138
Figura 38 Presentación plan de trabajo con padres Figura 39 Estrategia 2 en el plan de trabajo	139
Figura 40 Mensajes espontáneos elaborados por las niñas a la docente	142
Figura 41 Explicación sobre el portador de texto la carta	143
Figura 42 Organización inicial de la carta.....	150
Figura 43 Elementos para el chequeo médico & Figura 44 Estructura portador de texto fórmula médica.....	151
Figura 45 Producción textual dirigida & Figura 46 Producción textual autónoma	157
Figura 47 Producción textual colaborativa.....	157
Figura 48 Actividades y evidencias para plan lector	166

Índice de tablas

Tabla 1 Cuadro de categorías de la investigación. Fuente elaborada por docente investigadora ..	64
Tabla 2 Cuadro de plan de acción. Fuente elaborada por docente investigadora.....	74
Tabla 3 Clasificación de Programas por género	85
Tabla 4 Clasificación de Programas por categorías.....	86
Tabla 5 Tabla 5 Registro diagnóstico 2017.....	103
Tabla 6 Análisis carta espontánea	148
Tabla 7 Análisis del portador de texto Formula médica	156
Tabla 8 Análisis del portador de texto la receta	160
Tabla 9 Lista de cuentos para plan lector	164

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Resultados competencia comunicativa lectora	18
Ilustración 2 Resultados competencia comunicativa escritora.....	18
Ilustración 3 Vinculación previa a la educación formal	81
Ilustración 4 Nivel de escolaridad de padres y/o cuidadores	82
Ilustración 5 Aprendizaje de la lectura de acuerdo a la edad.....	83
Ilustración 6 Tipos de texto leídos por los padres y/o cuidadores.	84

Índice de anexos

Anexo 1 Planeación curricular dimensión comunicativa 2017.....	194
Anexo 2 Actividad en cartilla de trabajo	186
Anexo 3 Conceptos en la rutina de pensamiento antes pensaba- ahora pienso.....	187
Anexo 4 Ficha familiar	188
Anexo 5 Diarios de campo.....	190

Resumen

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de transformar la práctica de enseñanza sobre alfabetización inicial de la docente investigadora en el colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D en la localidad quinta de la ciudad de Bogotá, Usme.

El trabajo de investigación es de tipo cualitativo, con alcance descriptivo y enmarcado en el diseño de investigación acción en el aula, por medio del cual se evidencia la transformación de las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la docente investigadora quien a partir de ciclos de reflexión caracteriza las condiciones del aula, diseña, ejecuta y evalúa estrategias pedagógicas para desarrollar lectura, producción textual y reconocer al niño/a como constructor de su propio conocimiento desde experiencias significativas.

De esta manera, se propone la lectura y la escritura como una práctica social de construcción de significado, las cuales se promueven a través del uso de portadores de texto, organizados para su enseñanza a través de la secuencia didáctica y la unidad de comprensión que permitieron el acercamiento al lenguaje escrito y al sistema de escritura de manera significativa. Dichas estrategias acordes a la edad de los niños de preescolar, permitieron visibilizar los conocimientos previos, los intereses de los estudiantes, las necesidades del contexto y se da cumplimiento a los parámetros institucionales, así como las políticas públicas. Además, se describe la transformación de la práctica pedagógica ocurrida durante el proceso de reflexión acerca de la práctica de enseñanza durante la investigación, asociada a elementos como la planeación, implementación y evaluación.

Palabras clave: Práctica pedagógica, alfabetización, enseñanza, escritura, sistema de escritura, ambiente de aprendizaje, evaluación.

Abstract

This research paper arises from the need to transform the initial literacy teaching practice of the research teacher at the Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. School in the fifth town of the city of Bogotá, Usme.

The research work is qualitative with descriptive scope and framed in the research design action in the classroom, by which the transformation of initial literacy teaching practices in the teacher is evident researcher who from cycles of reflection characterizes the conditions of the classroom, designs, executes and evaluates pedagogical strategies to develop reading and textual production and recognize the child as a builder of his/her own knowledge from meaningful experiences.

In this way, reading and writing are proposed as a social practice of building meaning that are promoted through the use of text bearers, organized for teaching through didactic sequence and unity of understanding, which allowed the approach to written language and the writing system in a meaningful way. These age-appropriate strategies made it possible to make previous knowledge, students' interests, context needs available and institutional parameters as well as public policies being enforced. In addition, it describes the transformation of pedagogical practice that occurred during the research process.

Keywords: Pedagogical practice, literacy, teaching, writing, writing system, classroom environment, evaluation.

Introducción

El presente texto corresponde al informe del trabajo de investigación desarrollado durante los años 2016 a 2019. Proceso correspondiente a una investigación cualitativa desarrollada bajo el diseño de Investigación Acción en el Aula, cuyo objetivo principal fue generar la transformación de la práctica de enseñanza de alfabetización inicial en la docente investigadora, encaminada al mejoramiento en la eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura, esperado de los estudiantes de primera infancia del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra Jornada tarde.

El lector encontrará la exposición del proceso adelantado durante las etapas de desarrollo de la investigación. En primer lugar, se plantean las condiciones que desencadenan la situación problema para lo que se realiza una primera fase de reconocimiento del contexto donde surge dicha práctica, a partir de dicho ejercicio la docente investigadora desarrolla el proceso de caracterización de las condiciones de la enseñanza, para lo cual recurre al procedimiento de los ciclos de reflexión, propuestos por Kemmis y McTagarth (1988), centrados en las concepciones frente a las habilidades comunicativas y la revisión de la práctica de enseñanza respecto a la planeación, la implementación y la evaluación a partir de la observación y el análisis de los instrumentos de recolección de datos como la planeación de aula, plan de estudios, informes valorativos, diarios de campo y videos.

Posteriormente centra su atención en valorar el desarrollo de los estudiantes en relación con las habilidades de comunicación, con el objeto de identificar las necesidades e intereses de los niños y niñas, ejercicio que le permite decantar los aspectos centrales de la presente investigación en relación con las mismas.

Dicho ejercicio conlleva al proceso de documentación en investigaciones recientes; lo cual permite establecer la pregunta de investigación, objetivos y ampliar la fundamentación conceptual en diferentes autores, con el fin de planear la estrategia metodológica de investigación que permitiera evidenciar el proceso de transformación de la práctica de enseñanza y sistematizarlo, de allí el diseño, desarrollo y valoración de una unidad de comprensión para la alfabetización inicial.

Finalmente, el lector encontrará la exposición de resultados, hallazgos y conclusiones que derivan del proceso de investigación dentro de los cuales se destacan los cambios en la práctica de enseñanza analizada a la luz de las condiciones del contexto. Adicionalmente, se visibiliza el desarrollo de la escritura a partir de experiencias significativas con portadores de texto.

Esta investigación, concibe la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como un desafío en el campo educativo incluso desde los primeros años de vida; dicho proceso se logra permanentemente de manera implícita o explícita y es interesante conocer el aporte del docente en su quehacer pedagógico. Ante esto, es preciso señalar que el lenguaje en la infancia tiene una connotación donde “más que aprender palabras, implica construir los significados de la cultura en la que se vive, aprehender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo”. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2010)

Una manera de lograr esta construcción desde la escuela es diseñar experiencias que involucren al niño y niña dentro de su aprendizaje de manera significativa, tomando elementos de su contexto inmediato como los portadores de texto, entendidos como un medio de comunicación escrito (Braslavsky, 2005) que facilita el acceso a la información por parte de los niños desde edad temprana y contribuyen a fortalecer el desarrollo de las habilidades

comunicativas. Además, es necesario hacer seguimiento al proceso de desarrollo de la lectura y la escritura de cada niño para fortalecer su desempeño académico y social.

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1 Situación problema

El docente de educación inicial tiene por objetivo promover los desarrollos de acuerdo a las condiciones físicas, cognitivas, sociales y culturales en las que están inmersos los niños y niñas, así como aquellas que han desarrollado de acuerdo a su experiencia. Sin embargo, se observa que la docente investigadora ha centrado su rol en dar cumplimiento a contenidos y lograr que sus estudiantes obtengan resultados esperados en las pruebas diagnósticas del año siguiente y con el tiempo a pruebas estandarizadas que miden el nivel de calidad educativa en las instituciones educativas a nivel nacional.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación del Distrito y otras entidades buscan mejorar la calidad educativa desde los primeros grados a través de la divulgación de investigaciones, documentos y políticas públicas que promueven prácticas de lectura y escritura de una manera significativa tales como: Referentes Pedagógicos, Bases Curriculares, Guías 20 a 25 sobre el sentido de la educación inicial, los aprendizajes de lectura y escritura y los pilares de la educación inicial y como llevarlos al aula como es el caso de: Un sol con muchas puntas, entre otros.

Uno de los aspectos que se propone transformar en dichos documentos es que se priorizan desde edad temprana el desarrollo de procesos de decodificación y codificación sobre la comprensión, los cuales se evidencian en planes de estudio centrados en contenidos, logrando

un aprendizaje mecánico, segmentado y medible bajo resultados numéricos o categorizaciones que no respetan ni evidencian los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje ni maduración de los niños y niñas a esta edad.

Por otra parte, surge la necesidad de revisar las pruebas estandarizadas o Pruebas SABER grado tercero realizadas en el año 2016, que evalúan los desempeños en áreas de matemáticas y lenguaje, evidenciando bajos resultados en los criterios relacionados con el lenguaje, es decir que los estudiantes no muestran habilidad para analizar las preguntas y múltiples opciones de respuesta. Bajo esta premisa, la docente investigadora muestra interés por contribuir desde primera infancia para mejorar estos resultados.

Así mismo, el Proyecto Educativo Institucional señala la importancia de desarrollar habilidades comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad. Sin embargo, el énfasis en los contenidos restringe el alcance de este enfoque y limita la lectura a textos de carácter obligatorio, de interés para la docente, no para los estudiantes y la escritura se enfoca en un ejercicio de transcripción de contenidos más que producción de parte de los estudiantes y que decir de la oralidad, a la cual se resta importancia al considerar que es un ejercicio permanente en la participación de las clases. Bajo estas condiciones es complejo alcanzar el propósito que plantea la institución y, por el contrario, la docente investigadora evidencia en los niños problemas para llegar a los aprendizajes esperados.

Otra falencia que se halla es la falta de interés hacia la innovación pedagógica, pues se desconocen las propuestas que han surgido a partir de esta problemática, las cuales pueden contribuir a analizar y transformar la práctica de enseñanza de la docente de este nivel.

Por último, es necesario especificar las dinámicas de la docente investigadora previas a la maestría. En cuanto a la enseñanza de la escritura, se limitaba a los primeros trazos, se asociaba

el aprestamiento como inicio al código convencional, desconocía las etapas de desarrollo de la escritura, la importancia de los escritos espontáneos de los niños y la escritura como una práctica social; En lo que se refiere a la oralidad, estaba en función de la expresión, ampliación de vocabulario y fluidez verbal omitiendo procesos invaluableles como la comunicación espontánea; y en lo que atañe a la lectura, se evaluaba el nivel de comprensión sobre la misma dejando de lado, la lectura de imágenes, de contextos, etc., así como el desarrollo de habilidades como inferencia, predicción, anticipación, entre otras. Adicionalmente, las prácticas estaban enfocadas a la repetición, memorización, adiestramiento, decodificación, etc., elaboración de guías sobre los contenidos y uso permanente del cuaderno, cartilla de trabajo y cartilla de iniciación a la lectura Coquito (Zapata, 2004) obviando el desarrollo del pensamiento en los niños.

En consecuencia a estas reflexiones, se da lugar a que se realice un análisis de las condiciones generales del quehacer docente, manifiesto en los ciclos de reflexión que se presentan más adelante y se evidencia la pertinencia de describir el contexto, las condiciones y prácticas de enseñanza, las prácticas familiares de lectura y escritura; lo cual da lugar al reconocimiento de los intereses, necesidades y los conocimientos previos de los estudiantes y focos principales de transformación de la práctica de enseñanza.

1.2 Antecedentes

Para la presente investigación se plantean dos tipos de antecedentes. El primero, los antecedentes del problema; es decir, relaciona los elementos que surgieron a partir de la reflexión sobre la situación problema y llevaron a plantearse las preguntas de investigación. El segundo, está dedicado a los antecedentes investigativos que dan cuenta de los trabajos de investigación más recientes y sus aportes a la rama de estudio.

1.2.1 Antecedentes del problema

Al respecto se encuentra que: En primer lugar, en las pruebas del Estado o también conocidas como Pruebas SABER, que presentan el nivel de competencia de los estudiantes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra en grado tercero, quinto y noveno en las áreas de matemáticas y lenguaje, que para efectos de la investigación se analizan los desempeños en grado tercero en el área de lenguaje para el año 2016, se evidencia que, como aparece en las ilustraciones 1 y 2, en la competencia comunicativa lectora, el 75% de los estudiantes evaluados no identifica la estructura implícita en el texto y en la competencia comunicativa escritora, el 70% de los estudiantes presentan dificultad para organizar las ideas y no usan estrategias discursivas que atiendan a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.

Las anteriores cifras indican que es importante garantizar mejores resultados, en otras palabras, diseñar un plan de mejoramiento, implementarlo, evaluarlo y reflexionar acerca de los aprendizajes. No obstante, este es un llamado a analizar las prácticas de enseñanza no solo de las docentes de grado tercero sino desde nivel preescolar, pensar en la manera de contribuir a mejorar esos resultados, pero ante todo lograr comprensiones en los estudiantes como se plantea en el modelo pedagógico.

Lenguaje

Saber 3°

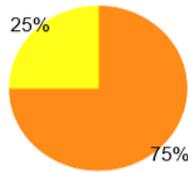
1. Descripción general de la competencia.



Interpretación

El 43% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas de esta competencia.

2. Descripción general de los aprendizajes.



Interpretación

De los aprendizajes evaluados en esta competencia, su establecimiento educativo tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 75% en naranja, el 25% en amarillo y el 0% en verde.

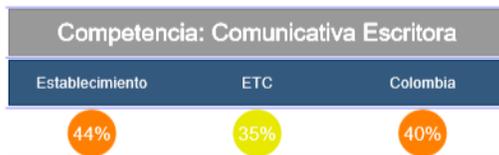
*Los porcentajes son números redondeados. En algunos casos pueden sumar 99% o 101%.

Ilustración 1 Resultados competencia comunicativa lectora

Lenguaje

Saber 3°

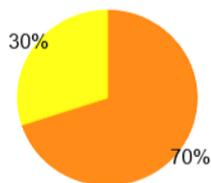
1. Descripción general de la competencia.



Interpretación

El 44% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas de esta competencia.

2. Descripción general de los aprendizajes.



Interpretación

De los aprendizajes evaluados en esta competencia, su establecimiento educativo tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 70% en naranja, el 30% en amarillo y el 0% en verde.

*Los porcentajes son números redondeados. En algunos casos pueden sumar 99% o 101%.

Ilustración 2 Resultados competencia comunicativa escritora

En segundo lugar, se desconoce el rol del niño o niña como ser social, activo en el proceso de construcción de sus aprendizajes, único e individual; propuesto en el marco de políticas públicas como la estrategia de Cero a Siempre de 2006: atención integral a la primera infancia, el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, entre otros, lo cual constituye una base pedagógica sólida en la transformación. En esta línea, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia señala que “evidencias científicas demuestran que si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas se sientan en los primeros años”. (2006, p.10)

En tercer lugar, los planes de estudio. Al analizar la malla curricular de la dimensión comunicativa en el año 2017, se evidencia la importancia dada a los contenidos, sin tener en cuenta el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento. Ver anexo 1

En cuarto lugar, las planillas de evaluación: se presentaban los resultados de los niños en una calificación de tipo cuantitativa frente a criterios como: tareas y consultas, presentación y desarrollo de guías, evaluaciones escritas y orales, participación en clase guiados por temas, como se evidencia en la figura 2. En este formato se resaltan de color verde los niños que no alcanzan las competencias básicas durante el período académico.

Figura 1 Planillas auxiliares período II- 2016

En quinto lugar, las evaluaciones institucionales: revelan los resultados de un proceso al final de un período académico y evalúan la lectura y escritura desde la combinación de sílabas para formar palabras, usando las letras vistas. Además, se evalúan aspectos como manejo de renglón y elaboración de trazos estéticos desde el inicio de la escritura. Ver figura 3

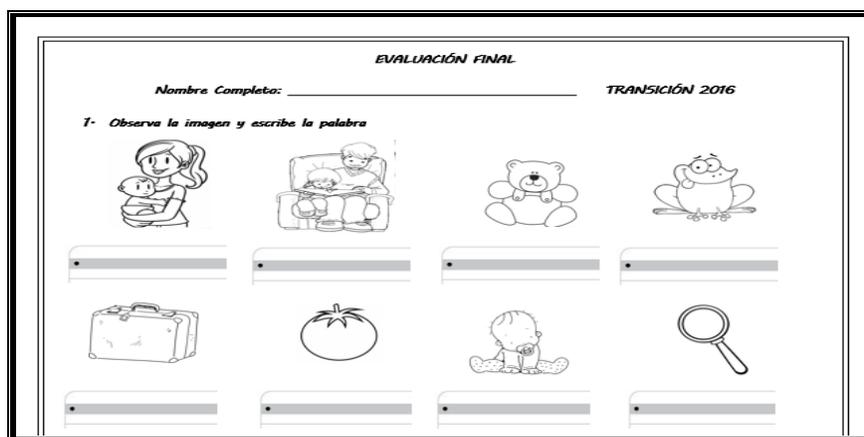


Figura 2 Evaluación final 2016

En cuanto al informe académico, como se aprecia en la figura 4, da cuenta de los logros y descriptores desarrollados durante el período en el proceso de decodificación y codificación, adicional se incluyen los criterios mencionados previamente, así se promedian las notas suministradas por las planillas auxiliares y los niños se ubican en un lugar dentro del grupo de acuerdo al nivel alcanzado. Por último, la nota corresponde a un valor numérico (0.0- 5.0) y cualitativo en la escala de valoración nacional (superior, alto, básico y bajo).

En relación con el desarrollo de los niños se encontró que los niños aprenden con dificultad las letras, no siguen la direccionalidad en los trazos, el proceso de lectura y escritura toma más tiempo del asignado en las mallas curriculares y no se evidencia comprensión.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL							
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)							
Para efectos de verificación de la información puede ingresar a la página de la secretaría y con este pin validar la veracidad del documento						BOL487112	
PERIODO	4	PERIODO	4	RESOLUCIÓN	No. 2524 del 27/08/2002		
IDENTIFICACION	ESTUDIANTE	GRUPO	SECCIÓN	PROFESOR	PUESTO		
NUJP: 1022980320	KEVIN SANTIAGO TORRES HERNANDEZ				11		
ÁREAS	ASIGNATURAS	LOGROS Y DESCRIPTORES	1	2	3	4	
			4.6	4.8	4.0	4.5	
			ALTO				
			ALTO				4
DIMENSION COGNITIVA							
Comprende que al ir desarrollando su pensamiento matemático puede proponer y utilizar cálculos, para diversas situaciones.							
Comprende que el desarrollo de habilidades numéricas sirve para facilitar los conocimientos y procesos matemáticos.							
Comprende que las preguntas que se formulan en una situación y al extraer de ellas información sirven para plantear las operaciones correspondientes.							
			4.5	4.7	4.7	4.7	
			SUPERIOR				10
DIMENSION COMUNICATIVA							
Comprende que las consonantes l, d y n tienen características particulares de trazo y sonido que necesitan ser combinadas con las vocales para formar palabras y frases cortas.							
Comprende la importancia de discriminar adecuadamente el sonido, forma y trazo de las consonantes l, d y n.							
Reconoce que al combinar las consonantes l, d y n con las vocales pueden conformar palabras para ser incluidas dentro de textos como la receta, la carta y la tarjeta.							
Comprende la importancia de su participación y de la escucha activa para interpretar textos literalmente y hacer predicciones del mismo.							
Comprende que puede identificar las partes de la cara y del cuerpo en la segunda lengua como una posibilidad de comunicación.							
Comprende que puede emplear el vocabulario de las partes de la cara y del cuerpo como una forma de comunicación en la segunda lengua.							
Comprende la importancia de escuchar y ubicar sonidos dentro de los procesos de comunicación.							
			4.2	4.2	4.2	4.2	
			ALTO				0
DIMENSION ESTÉTICA							
Comprende las características básicas de diferentes manifestaciones artísticas como la pintura, el collage, el dibujo, la música y la danza como posibilidades de expresión creativa.							
Comprende que a través de las actividades artísticas puede imaginar y manipular diversos materiales para comunicar lo que desea a través de la exploración de todas las formas de trabajo artístico.							
Comprende la importancia del cuidado de los materiales dispuestos para la exploración artística y del respeto por el trabajo de sus compañeros para favorecer espacios de armonía dentro del aula.							
			4.0	4.4	4.2	4.5	
			ALTO				

Figura 3 Informe académico 2016

Y en cuanto a las prácticas de aula: la docente transmite información sobre la oralidad, la lectura y la escritura para desarrollar procesos de decodificación y codificación, obviando la enseñanza en el desarrollo de habilidades. Por otra parte, el acceso a la literatura y portadores de texto se limitaba a ejercicios en voz alta y eventual exploración de cuentos.

Finalmente, las planeaciones se caracterizaban por presentar actividades relacionadas con el contenido, metodología con enfoque instructivo y la evaluación se limitaba al cumplimiento de criterios, al final del período y no se contempla la retroalimentación.

1.2.2 Antecedentes investigativos

De otra parte, es importante hacer una revisión acerca de los trabajos investigativos más recientes y sus aportes a la rama de estudio. En este caso, la transformación de la práctica de enseñanza vinculada desde la alfabetización inicial, sin desmembrar el desarrollo del pensamiento desde un enfoque cognitivo y socio-cultural en estudiantes que inician su escolaridad formal.

Kaufman quien es reconocida por su trabajo en didáctica de la alfabetización inicial, presenta textos como: Leer y escribir: el día a día en las aulas (2007), Alfabetización temprana... ¿y después? (1998) y Alfabetización de niños: construcción e intercambio, experiencias

pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria (1994). De las publicaciones de esta autora resultan relevantes para la presente investigación varios aspectos: los maestros dentro de su quehacer pedagógico deben partir de los intereses de los niños y recordar que el proceso lector y escritor no solo tiene lugar en la escuela.

La investigación va en correspondencia con los planteamientos de la autora pues resalta las prácticas sociales de la lectura y la escritura, es decir, la importancia de poner en contacto a los niños con diferentes portadores de textos, los cuales acercan al niño al lenguaje escrito y al sistema de escritura de manera espontánea. Además, se reconoce la variedad de experiencias que plantea aplicadas en los primeros años sobre el proceso de enseñanza de la escritura. (Kaufman, 1998) lo cual implica cambios en la práctica pedagógica al vincular el contexto inmediato al aula y generar experiencias con sentido que faciliten el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, Montserrat Fons Esteve (2004) asegura que “se aprende a leer leyendo” y “se aprende a escribir escribiendo” (p.30). La autora manifiesta que leer y escribir no pueden ser habilidades separadas, por el contrario, se interrelacionan incluso desde edad temprana en una dimensión social. Es decir, la práctica pedagógica no puede enfocarse primero en la lectura y después en la escritura o viceversa, debe ser un proceso paralelo independiente del método de enseñanza que emplee, además, requiere de una construcción personal en un contexto social, así se transforma la visión de transmisión del conocimiento y acumulativa que se tenía frente a este tema al iniciar la investigación.

En la primera Catedra Nacional de Alfabetización inicial se contó con la participación de Delia Lerner (2009) quien se refiere al derecho de leer y escribir no desde una perspectiva de alfabetismo funcional sino como práctica social con sentido, donde se invita a participar en actos de lectura y escritura desde edad temprana, ya que este tipo de prácticas contextualizadas

desarrolladas en el aula de primera infancia permite la comprensión del sentido del lenguaje. En cuanto a la investigación es importante gestar en el aula situaciones de uso social, lo cual implica un cambio frente a la manera de abordar la lectura y la escritura inicialmente relegada en función de la decodificación y codificación.

En la Universidad Nacional de La Plata presentan la tesis de maestría a cargo de María Guidali (2013) denominada Incidencia de un Programa de Alfabetización Familiar: Evaluación de actitudes y conocimientos sobre el mundo letrado en niños de sectores populares. Es un estudio de carácter descriptivo interpretativo sobre la cultura escrita aplicado a niños en el primer año escolar y sus familias, quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. De dicha investigación se pretende conocer el impacto del programa en el acercamiento al sistema de escritura y la inmersión en un entorno alfabetizador, es decir, el impacto en la formación del niño como sujeto letrado en un contexto similar al nuestro. De manera paralela, se rescata el alcance de la estrategia en la vinculación de la familia en el proceso de alfabetización sobre la población investigada, hecho que permite tener en cuenta diferentes factores a la hora de planear una estrategia y que tenga incidencia para mejorar la práctica pedagógica.

La tesis de especialización de la Universidad de La Sabana titulada Mejorando las habilidades de lectoescritura en niños de Primer grado del Colegio El Rosario de Paola Torres Carrillo (2014) introduce tres estrategias de manera transversal el club de lectura, talleres de escritura y actividades de atención así como la elaboración de un portafolio por parte de los niños apoyada en la Investigación acción Educativa como metodología para realizar su trabajo en un aula de Barrancabermeja, Santander logrando superar las falencias en los procesos de lectura y escritura e impactar en toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, es interesante conocer la escritura como proceso a través de una de las estrategias, los talleres de

escritura cuya articulación dentro de la planeación puede fortalecer el proceso de construcción del sistema de escritura en los niños en busca de mejorar las prácticas pedagógicas no solo en la dimensión comunicativa sino desde la integralidad.

Dos entidades en Colombia interesadas en desarrollar el tema de la lectura y escritura- Fundalectura y Fundación Corona- recopilan en la Revista Palabrario “Leer y escribir con niñas y niños” (2008) una variedad y calidad de artículos y/o lecturas complementarias de autores reconocidos, que invitan a los docentes a la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, así como cambiar el rol de los estudiantes en torno a la lectura y la escritura en los primeros ciclos educativos. En este sentido, llama la atención el título Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia de Rubén Darío Hurtado Vergara, al relacionar aspectos estrechamente vinculados con la investigación, dentro de los cuales se reconoce: la diversidad textual, aquello relacionado con el currículo a lo cual el autor designa como contenidos, estándares y competencias, sin dejar de lado, los colectivos docentes esenciales para establecer estrategias pedagógicas de impacto que trascienden los límites en la escuela.

En esta línea, la propuesta permite pensar en diseñar e implementar una estrategia en el marco de referencia de la EpC, marco promovido por la institución educativa, el cual fomenta el desarrollo del pensamiento en la docente investigadora y los estudiantes generando cambios significativos en las prácticas pedagógicas.

Las autoras (Guzmán & Guevara, 2014) en el artículo Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras parten de investigaciones que se han desarrollado en la Universidad de La Sabana donde reconocen los conceptos mencionados desde una mirada social y una cultura letrada. Esta lectura aporta a la investigación

el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura para lograr la alfabetización inicial, así como la importancia de los intercambios durante las interacciones entre los maestros y niños.

Dentro de las investigaciones en el marco de la Universidad de la Sabana, se registra la tesis titulada Alfabetización Inicial a través de los Proyectos de Aula en el marco de la Enseñanza Para la Comprensión de (Guarín, Mosquera, Parrado, & Tuta, 2016), asesoradas por Rosa Julia Guzmán. Este trabajo se plantea en tres instituciones educativas distritales a través de un proyecto de aula que comprende cuatro unidades de comprensión como propuesta metodológica que favorece el acercamiento de los niños en el primer ciclo hacia la lectura y la escritura desde una mirada contextualizada, perciben una adquisición significativa, con sentido para los estudiantes; esta propuesta se relaciona con la presente investigación desde los aportes que se hacen desde el aspecto metodológico en función de transformar la práctica pedagógica con estrategias funcionales y significativas diseñadas e implementadas con una población en condiciones similares.

A nivel local se halla la propuesta de Fabiana Bachiller Canguro (2015) acerca del Desarrollo de habilidades para promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en estudiantes de primero de primaria del colegio Brasilia Usme. Es interesante conocer la propuesta al desarrollarse en una institución de la misma localidad donde se aplicará la investigación y con énfasis en el fortalecimiento de procesos en el lenguaje escrito. No obstante, esta investigación se relaciona con los intereses iniciales de la docente investigadora quien centraba sus prácticas en habilidades perceptivas y de aprestamiento para lograr desarrollar procesos de decodificación y codificación más que una experiencia de lectura y escritura como construcción con sentido, lo cual acarrea una serie de implicaciones pedagógicas poco útiles en el desarrollo de estas habilidades.

De otra parte, integrantes del grupo Semillando de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Sánchez García, Cruz, Herrera Ginett, & Álvarez, 2008) publican un artículo denominado “La escritura, lenguaje vivo en el aula: una experiencia de autoformación docente en didáctica”. Allí se formula una propuesta investigativa de carácter didáctica con estrategias para el desarrollo de la escritura en el ciclo inicial, útiles en el diseño de la planeación de aula como: 1. Investigar, 2. Jugar y representar, 3. Leer para escribir. Con estas estrategias las autoras logran desarrollar un sistema de representación y significación partiendo del análisis y reflexión respecto a los logros y dificultades que presentan los niños desde procesos básicos de expresión como el dibujo hasta lograr lectura y escritura de forma espontánea pero significativa. De esta manera, se supera la planeación fragmentada centrada en letras, sílabas, frases, etc., y se fortalece la propuesta de vinculación de textos de circulación social en la escuela incluida en la unidad de comprensión, lo cual favorece las prácticas pedagógicas y la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

El libro *La lectura y escritura como procesos transversales en la escuela: experiencias innovadoras en Bogotá* (2009), es un documento recopilado por el IDEP, el cual propone 18 experiencias innovadoras relacionados con la lectura y la escritura. No obstante, para efecto de esta investigación se tendrá en cuenta el capítulo 1 “Conozcamos El mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles” una experiencia del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía en la localidad de Bosa, diseñada por las docentes Lilia Briceño y Magaly Niño, bajo la supervisión de Rita Flórez. Aunque esta experiencia hace hincapié en los cuentos infantiles es interesante conocer la postura de las autoras frente al sistema de escritura y el proceso de la estrategia didáctica que registra

para llegar a la producción textual. Esta investigación se fundamenta en el alfabetismo emergente, necesario para desarrollar procesos de alfabetización inicial, eje de la presente investigación y promotor de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales.

Castro M. & Sánchez M (2000) en *Produciendo texto desde la T.V.*, plantean la importancia de incorporar en sus prácticas de aula la realidad expuesta en los mensajes televisivos. La experiencia se lleva a cabo en la localidad 4- San Cristóbal con estudiantes del CED Mirador después de analizar el rendimiento académico y la dificultad para expresarse de los estudiantes, lo cual condiciona el desarrollo de competencias para progresar en su formación integral. Las autoras incentivan la producción de textos y lectura comprensiva por medio del diseño de actividades focalizadas en los gustos televisivos, los intereses de los niños y su percepción del mundo.

La Universidad Externado de Colombia (2000) en su *Proyecto de Comunicación y Educación: Uso de la televisión en el aula* adelantó la investigación con 15 instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con población que cursa 3° y 5° de primaria (Escuela Quinta Díaz, República de Venezuela, Eduardo Santos, Montebello, El Mirador, La Inmaculada, El Carmen, Marruecos y Molinos, El Jazmín, La Concordia, Andres Rocillo, etc.). En la línea que se propone desde la investigación, este trabajo arroja información para aquellos profesionales de la educación interesados en introducir la televisión en sus prácticas de aula “como un lenguaje que les permita reformar el modelo pedagógico, mejorar los logros de los estudiantes y desarrollar procesos de comunicación en el aula” (p. 2) se relaciona directamente con la presente investigación porque se parte de los intereses y conocimientos de los niños para diseñar una estrategia pedagógica que genere impacto al tomar su contexto inmediato dentro de una unidad de comprensión.

La tesis de pregrado titulada “Los portadores de texto como una herramienta para favorecer la adquisición de la lecto-escritura en niños de preescolar” de la Universidad Pedagógica Nacional en México (Hernández, 2016) indica que los portadores de texto adquieren un sentido en niños de grado transición al presentarse de manera motivadora y significativa. En efecto, este tipo de experiencias favorecen la construcción de conocimiento en otros ámbitos que pueden ser empleados en la escuela.

El proyecto de investigación avalado por el IDEP, titulado “Aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector y escritor en preescolar y primero de primaria” (2000) de Luz Marina Acosta y dos co-investigadoras más, se fundamenta en una investigación acción que permite la participación de docentes, estudiantes y padres de familia. A través de esta propuesta, las docentes reflexionan sobre sus prácticas en el desarrollo de los procesos cognitivos y convertir las habilidades comunicativas en un eje potenciador de aprendizajes en la población de las instituciones Bilbao en Suba y Nuevo Horizonte en Usaqué. Esta investigación resulta de interés por su enfoque sobre las habilidades comunicativas, tema que converge con el Proyecto Educativo Institucional del colegio donde se desarrolla la presente investigación.

La propuesta investigativa titulada “La comprensión y producción de textos” de Miguel Ángel Montes (2004) para la Universidad Pedagógica Nacional de México propone en el capítulo 3, estrategias para desarrollar la lectura y la escritura en estudiantes de segundo de primaria. Tres de ellas están enfocadas en el uso de portadores de texto (cuento, receta y diario) y las estrategias ¿Qué tal si en vez de leerlo... lo vemos? y Observo, platico y escribo se asocian a rutinas de pensamiento con el fin de movilizar la comprensión de los estudiantes.

1.3. Justificación

La investigación responde a la necesidad de transformar la práctica pedagógica de la docente quien a través del ejercicio desarrollado a partir de los ciclos de reflexión expuestos y el análisis del contexto identifica prácticas de enseñanza y condiciones en el contexto inmediato que afectan el proceso de enseñanza y, en consecuencia, aprendizaje de la lectura y escritura en sus estudiantes. De esta manera se realiza un diagnóstico que da cuenta de algunas de estas problemáticas, entre las cuales se puede encontrar:

En primer lugar, las experiencias son descontextualizadas, los métodos de enseñanza tradicionales aún son visibles en el aula de educación inicial, dando lugar de manera exclusiva a productos como la codificación y decodificación mientras se desconoce el proceso de construcción. Por otro lado, como se evidencia en el anexo 1, el uso de la cartilla de trabajo emplea un lenguaje de combinación de sílabas conocidas, sin sentido para los niños, el manejo de la caligrafía a través de planas y la desmotivación de los estudiantes por aprender. Desde esta perspectiva, es urgente presentar una propuesta de cambio que reconozca los intereses de los niños, integre sus conocimientos previos y se logre una comprensión durante el proceso con alcance a corto, mediano y largo plazo así, los niños asumirán protagonismo dentro de su aprendizaje, investigarán sobre sus inquietudes y propondrán experiencias que consideren pertinentes para ser desarrolladas en el ámbito escolar; además la docente planteará una alternativa basada en los procesos complejos implicados en la construcción de la lectura y escritura.

En segundo lugar, las habilidades comunicativas, uno de los principios planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se asumen como condición de la naturaleza humana, de esta manera se resta importancia a su desarrollo; es decir, las experiencias de índole

comunicativo no verbal, se han excluido del currículo y/o restado importancia, mientras que las experiencias comunicativas relacionadas con la lectura y escritura, se han consolidado en las aulas porque son muestra del proceso de aprendizaje del código lingüístico, en tanto se evidencia lectura y producción de texto bajo algunos parámetros estructurales propios del lenguaje, logrando desarrollar procesos de decodificación y codificación. Sin embargo, estas experiencias desconocen el significado profundo de la producción escrita como manifestación del pensamiento y la estrecha relación entre la lectura y escritura; por tanto, el desarrollo de un proceso que articula la oralidad, lectura y escritura a todo el proceso educativo institucional permite no solo el desarrollo de habilidades específicas de lectura y escritura, en un grado determinado sino también se logra en una articulación de ciclos.

En tercer lugar, en un término a mediano plazo, las habilidades que los niños logren desarrollar y los conocimientos que construyan se articulan de manera armoniosa a los planes curriculares de los siguientes cursos o ciclos y generan comprensiones significativas desde procesos comunicativos. En este sentido, la presente investigación resulta importante porque se concibe la lectura y la escritura como procesos complejos que inician antes de la educación formal y que en educación inicial sienta sus bases. Por tanto, la transformación no puede darse solo cuando los niños adquieran el sistema convencional de escritura sino desde la primera infancia, con el acceso a la cultura letrada y sus funciones.

En cuarto lugar, la docente investigadora busca contribuir en los propósitos académicos de sus estudiantes e inicia una connotación reflexiva permanente sobre sus prácticas de enseñanza, las cuales se ven reflejadas en el diseño, implementación y evaluación de la planeación pues la considera el recurso más organizado para orientar el proceso de enseñanza.

En síntesis, uno de los cambios en las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la docente investigadora se encuentra relacionado con el análisis acerca de las formas de enseñar y el acercamiento de los niños a la escritura, a partir del diseño e implementación de la unidad de comprensión, definida como “herramienta de visibilización del pensamiento que brinda la posibilidad de una evaluación permanente que incluya el sentir de los estudiantes, haciéndolos participes de su propia evaluación y generando un grado de confianza con sus compañeros y docentes” (Morales & Restrepo, 2015) Esta estrategia pedagógica se considera pertinente al contexto y el Proyecto Educativo Institucional, además es funcional para los estudiantes de educación inicial pues fomenta las comprensiones de los niños desde una perspectiva constructivista, organizada y gradual por medio de actividades articuladas en dicha estrategia, que promueven diferentes procesos cognitivos básicos (atención, memoria, sensopercepción) y superiores (pensamiento, aprendizaje, lenguaje). (Jáuregui, Mora, Carrillo, Oviedo y Pabón, 2016).

Desde el contexto de aula se espera mejorar la práctica de enseñanza a través de la planeación intencionada de una unidad de comprensión, esta estrategia implica el uso de portadores de texto y rutinas de pensamiento como ejes articuladores y/o facilitadores, con el fin de motivar a los niños con temas que atraen su atención e invitar a construir el sistema de escritura de manera libre y espontánea fomentando la imaginación, creatividad y confianza en los estudiantes de preescolar.

Por consiguiente, desde la investigación se evidencia la importancia de exponer portadores de texto en el aula y vincularlos como prácticas sociales válidas en el contexto escolar desde un enfoque socio-cultural como lo propone Vigotsky donde relaciona el medio, el aprendizaje y el sujeto. Según este autor, citado por Bronckart (1984), el aprendizaje es un

fenómeno socio-cognitivo que resulta de la interacción continua entre el organismo y sus capacidades de especie, por un lado y el medio físico e histórico-cultural por el otro.

Desde otra perspectiva, esta iniciativa tiene en cuenta dos de los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado transición, los cuales están enfocados en la escritura espontánea:

N° 9: Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

N° 10: Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas. (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

Como docente de primera infancia es pertinente por un lado ampliar las posibilidades de acercamiento de los niños hacia el mundo lector y escritor, propiciando experiencias que incluyan diferentes tipos de texto, porque “Cada situación real permitirá una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje” (Fons, 2004). Partiendo de aquello que es considerado reconocido y común tales como cuentos, revistas, entre otros., hasta textos de comprensión más profunda y/o de difícil acceso para ellos tales como enciclopedias, pinturas, diccionarios ilustrados, etc.

Por otro lado, este tipo de actividades incentivan a los niños a generar procesos de pensamiento, tales como observación, clasificación, formulación de preguntas entre otros, así como establecer las relaciones con sus conocimientos previos, hacer una lectura significativa de su contexto y componer un texto.

Por su parte, el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial visibiliza el papel de este ciclo en el proceso de alfabetización y el sentido de la enseñanza del lenguaje en dicha etapa, el cual debe superar los límites escolares y de complejidad, porque la escritura es

ante todo un desarrollo reflexivo y social. De esta manera, desde educación inicial se pretende aportar a estos procesos, al ser considerada como etapa esencial para desarrollar habilidades necesarias en los niños para la construcción del código, a partir de experiencias con sentido promovidas por la docente y los estudiantes.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza a través del diseño e implementación de una estrategia de alfabetización inicial para estudiantes de preescolar del colegio Miguel de Cervantes Saavedra?

1.5. Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Analizar los cambios en la práctica de enseñanza de la docente investigadora a través del desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial, que enfatiza en el acceso a portadores de texto, para la adquisición de escritura en los niños y niñas de grado transición del colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D

1.5.2 Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar los cambios en la práctica de enseñanza de la docente a partir del desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial que enfatiza en el acceso a portadores de texto para la adquisición de escritura.
- ✓ Relacionar los cambios en la adquisición de la lengua escrita de los estudiantes del grado transición del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. a partir del desarrollo de la estrategia de alfabetización inicial propuesta por la docente.

Capítulo 2. Marco teórico

Referentes teóricos

De acuerdo con los objetivos de la investigación y los hallazgos investigativos en este campo, se exponen las conceptualizaciones que sustentan la presente investigación, entre las cuales se encuentra: alfabetización inicial, enseñanza en educación inicial, práctica pedagógica, rol del maestro, enseñanza para la comprensión, portadores de texto, desarrollo de la escritura, pensamiento visible, rutinas de pensamiento y ambiente alfabetizador.

2.1 Práctica pedagógica

Rodríguez (2006) precisa la práctica como la “reconstrucción del conocimiento pedagógico, es la posibilidad de replantear los supuestos teóricos, de reconsiderar principios o criterios relacionados con la educación y el maestro, así como hallar relaciones entre los supuestos teóricos y la cotidianidad de los maestros”.

Es decir que todo docente desde su quehacer pedagógico desarrolla inicialmente una práctica de enseñanza. Sin embargo, cuando se analiza y reflexiona profundamente sobre las acciones, disciplina y contexto, renace el saber pedagógico, cuyo impacto se ve reflejado en una práctica pedagógica, la cual se constituye en un “proceso de reflexión, conceptualización sistematizada y de carácter teórico-práctico sobre la realidad educativa, pedagógica y social”. (Chevallard, 1998)

2.1.1. Rol del maestro

Desde la mirada de Stenhouse (2010) el maestro es “investigador de su propia situación docente” (p. 195) en un ejercicio de introspección sobre sus acciones en el aula de clase, el docente recibe información que indica las fortalezas o debilidades al desarrollar procesos de enseñanza de acuerdo a los instrumentos que plantee, refiriéndose a la planeación, las estrategias pedagógicas, la evaluación entre otros. Lo cual se relaciona con los aprendizajes que construyan los estudiantes.

De otro lado, “El papel del maestro consiste en potenciar la actividad cognoscitiva por parte de los niños” (Carlino, 1996) en su rol como facilitador y guía el maestro debe promover estrategias en el aula que generen en los estudiantes conflictos cognitivos efectivos en el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimiento.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la lectura y la escritura se debe considerar, “que el proceso de adquisición de la lengua escrita sea natural y espontáneo, no significa que el maestro se limite a ser un espectador pasivo ni que baste con rodear al niño de libros para que aprenda solo” (Ferreiro, 1993). De esta manera, los docentes deben considerar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo, hacer seguimiento a sus procesos y retroalimentarlos para identificar y potenciar las capacidades de los niños y niñas frente a la construcción del sistema escrito. Además, como agentes educativos se debe incitar a la reflexión en el quehacer docente, para reconocer los logros, trazar desafíos y así mejorar las prácticas pedagógicas.

2.2 Alfabetización inicial

Previo a la educación formal el niño ha estado inmerso en una cultura escrita que ha permitido alcanzar cierto nivel de desarrollo frente a la lectura y la escritura, dicho proceso se conoce como alfabetismo emergente. De acuerdo con Flórez y Cols, (2007) el alfabetismo emergente se refiere a “el surgimiento de comportamiento alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes”. (p. 17) En consecuencia, estas capacidades que ha desarrollado el niño en contacto con su ambiente se convierten en la base para nuevos aprendizajes al ingresar en el sistema educativo, donde se busca lograr una alfabetización inicial entendida como:

Proponer actividades que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Implica, además reconocer que este proceso remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños y las niñas. (Guzmán & Guevara, 2010).

Por su parte Neuman citada por (Braslavsky B. , 2000) define la alfabetización como “una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito”. (2000, p. 5) De lo anterior se puede deducir que el aprendizaje de la lectura y la escritura están directamente relacionados con el contexto, pues su construcción se hace en un proceso social donde las interacciones juegan un papel clave en el desarrollo del niño.

En relación con lo anterior, el contexto como fuente de conocimiento real se declara según Vigotsky desde su enfoque sociocultural el cual reconoce que: “El aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela”. (1979, p.130) Desde esta perspectiva

no se puede desestimar que el niño al ingresar a la educación formal, trae un bagaje de conocimientos que ha desarrollado a partir de la experiencia con su entorno inmediato y es el docente quien debe orientarlo para lograr una aproximación a nuevas experiencias y ampliar su conocimiento.

Otra autora que reafirma la importancia del contexto sociocultural en el proceso de alfabetización es Rita Flórez, quien defiende la influencia de todo aquello extrínseco que alimenta el pensamiento del sujeto al llevar a cabo una interacción. Esta autora afirma que el alfabetismo “depende de los intercambios que sostiene con los adultos significativos que lo rodean y con los eventos y objetos valorados por el círculo sociocultural en el que ha estado inmerso”. (Flórez, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007) En este sentido, el alfabetismo es un proceso que se desarrolla en la interacción con pares, adultos, medios masivos de comunicación, entre otros elementos, los cuales están permeados por un contexto cultural particular del que forma parte el niño y alimentan su proceso de aprendizaje permanentemente.

En consecuencia, Guzmán y cols. (2018) definen la alfabetización inicial como el “Proceso escolarizado de aprendizaje formal de la lectura y la escritura”, que tiene lugar en una institución educativa y se desarrolla bajo unos parámetros establecidos por políticas públicas, documentos institucionales y agentes pedagógicos.

En esta medida, “Los niños y niñas al ser constructores activos de su conocimiento y de los significados que le dan al mundo, se preguntan acerca de los signos gráficos que están en su entorno y aquellos que van plasmando”. (SDIS, 2010, p. 111) Entonces la escuela debe propiciar experiencias significativas que contribuyan al desarrollo de la alfabetización, no solo en el ámbito cognitivo sino social y sensitivo, de manera que el acercamiento hacia el lenguaje escrito sea un proceso espontáneo, dinámico y placentero. Además, promover la participación de los

niños en ambientes de aprendizaje puede incidir en el desarrollo de habilidades de pensamiento desde la educación inicial.

De esta manera, el uso de recursos y la accesibilidad a los diferentes programas educativos y comerciales como los videos de Barney el camioncito o la doctora juguetes, promueven las prácticas sociales de la lectura y la escritura vinculando al niño a un entorno cargado de una clara intención comunicativa. No obstante, pareciera que se le da uso a la televisión comercial como principal fuente de entretenimiento de los niños, situación que al ser orientada puede ser un canalizador de conocimiento más que diversión y ocio.

Así, la televisión y la escritura parecieran tomar caminos opuestos. Dada la observación y reconocimiento del grupo en la cotidianidad la docente observa que al parecer la televisión es el camino fácil para los padres porque sus hijos no requieren acompañamiento permanente mientras que leer un texto implica tiempo, dinero y motivación, bien sea para comprar libros y/o acceder a una biblioteca, la cual algunas veces no coincide con los horarios de la jornada laboral de los padres, a causa de los recursos económicos que implica la compra o simplemente no encuentra útil la adquisición. En este sentido, el acceso a los portadores de texto se convierte en una opción poco probable en un contexto sociocultural que prioriza la información inmediata y el consumismo a través de los medios de comunicación sobre la formación académica; Sin embargo, los niños terminan acercándose a situaciones comunicativas que probablemente luego relacionarán en su proceso formal de aprendizaje del lenguaje y la lengua.

2.3 Enseñanza en educación inicial

A propósito de las políticas públicas en el marco educativo consignadas en documentos como la Ley general de educación 115 de 1994, el lineamiento curricular y pedagógico para la

educación inicial del distrito, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), entre otros, se han dado a la tarea de mejorar el campo de acción pedagógica, allí se ofrecen alternativas hacia una formación integral de los niños y niñas desde sus primeros años teniendo en cuenta los desarrollos clasificados en grupos etarios.

La educación preescolar ha hecho innumerables esfuerzos por proponer componentes estructurantes que orienten el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los cuales se destaca. En el campo pedagógico: las transiciones en el entorno educativo; Y en el campo curricular se proponen: los derechos básicos del aprendizaje, las dimensiones de desarrollo, los ejes de trabajo pedagógico y los desarrollos.

Para empezar, en el año 2010 el Distrito Capital lanza el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial. Este documento, presenta cinco dimensiones del desarrollo infantil. De ahí que se retome la dimensión comunicativa, la cual resalta el valor del lenguaje en la primera infancia, desde una perspectiva donde el lenguaje “significa más que aprender palabras, implica construir significados de la cultura en la que se vive, aprehender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo”. (SDIS, 2010, p. 107)

De igual manera, se relacionan algunas directrices encaminadas a potenciar el desarrollo desde los niños más pequeños. En esta dimensión se proponen tres ejes de trabajo pedagógico: comunicación no verbal, comunicación oral y comunicación escrita. (SDIS, 2010, p. 113) que a su vez establece desarrollos por fortalecer por cada eje y cada grupo etario, el primer grupo corresponde a la edad de 1 a 3 años y el segundo grupo de 3 a 5 años.

Para el año 2016 en el marco de la ley de desarrollo integral para la primera infancia se exponen los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado transición, definidos como:

conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura. (p. 5)

A su vez este documento indica que “Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (p.5). Lo cual está íntimamente relacionado con los ejes propuestos en el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial.

En lo que se refiere a las orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado transición, surgen los documentos ¿Qué dice aquí?, ¿Cómo se escribe esta palabra? El cual centra su atención en “la construcción de experiencias y ambientes donde la creación, expresión, imaginación y producción de texto estén presentes” (Ministerio De Educación Nacional, 2016)

Desde la visión de autoras como Emilia Ferreiro sobre la enseñanza de la escritura en preescolar citada por (Flores & Martín, 2006) se valora que “El niño debe tener experiencias diversas con la lengua escrita: explorar materiales variados, descubrir las diferencias entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro, entre otras”, (p. 73). El contacto con este tipo de experiencias permite al niño un autodescubrimiento, una exploración de sus habilidades para acercarse al código a su ritmo, desde sus posibilidades e intereses. Sin embargo, no se desarrollaría igual sin la intervención mediática de un adulto.

Evidentemente se pretende adquirir la habilidad de la lectura y escritura para su desarrollo en la comunidad, pero está en nosotros los docentes como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje brindar las herramientas para lograr un desarrollo integral,

fortalecer procesos, propiciar experiencias significativas, con propósitos concretos y crear ambientes que inviten a la escritura de modo intencionado. Martínez plantea que “desde la escuela, el objetivo de formar sujetos productores de texto a la par que lectores críticos” (s,f, p.9) porque al parecer, aún hoy existen paradigmas acerca de los alfabetos funcionales entendidos como “aquellos que, a pesar de sus años de escolaridad, enfrentan problemas con lo escrito, al grado de sufrir dificultades en su vida cotidiana” (Chartier, 2004)

Entre tanto, el gobierno a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) ha hecho esfuerzos para promover la lectura y escritura de pequeños y grandes, su objetivo principal es “convertir la lectura y la escritura en las actividades básicas de la construcción del conocimiento, pero requiere que desde el preescolar se forjen las bases para que los niños se acerquen a ellas con agrado y desarrollen no sólo una buena mecánica de los procesos, sino que fortalezcan la comprensión y el análisis”. (Ministerio De Educación Nacional, 2005)

De esta manera, se incentivan proyectos como mil maneras de leer, leer es mi cuento, leer es volar, así como maratones de lectura con la campaña “haz que tu cuento sea leer”. Sin embargo, esta última iniciativa pretende aumentar el índice de lectura más no su comprensión. Por el contrario, la escritura en los programas de gobierno no tiene el mismo protagonismo, actualmente solo se registra el concurso Nacional del Cuento de RCN y MEN y el programa Red de Escritura Creativa “RELATA”, los cuales pretenden fomentar la escritura literaria.

En relación a los principios que rigen la educación inicial se destacan: el reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas, el reconocimiento como sujetos activos, el reconocimiento de sus intereses, la reflexión y la búsqueda de sentido de la experiencia, de la construcción de ambiente pedagógicos favorables para el desarrollo de los

niños y las niñas, del buen trato, de la investigación e indagación, del reconocimiento de la incertidumbre en el trabajo pedagógico, de la coparticipación con la familia. (SDIS, 2010)

Es preciso profundizar en estos principios para diseñar e implementar una estrategia pedagógica idónea que promueva procesos de alfabetización inicial porque es importante “una educación que quiera conectar conceptos espontáneos y, promover su reconstrucción necesita trabajar con contenidos culturales que sean verdaderamente relevantes, cuyo significado se pueda comprender fácilmente, algo que desaconseja las fragmentaciones excesivas”. (Cabello, 2011)

En conclusión, los agentes educativos que se desempeñan en el ámbito de la educación inicial desarrollan una labor importante, pues además de atender los requerimientos establecidos por las entidades gubernamentales, deben articular en sus prácticas los principios que rigen el contexto institucional (PEI, plan de estudios, proyectos transversales, tópicos, etc.), el contexto socio-cultural, así como los intereses y las necesidades de los estudiantes.

2.4 Escritura

En el aula de educación inicial, se promueve la escritura espontánea, la cual hace alusión a que “los niños expresan libremente todo lo que conocen en cuanto al sistema de escritura, tanto en lo formal como en lo conceptual” (Kaufman, Castedo, Molinari, & Teruggi, 1994). Este tipo de escritura brinda autoconfianza en los niños, pues al estar expuestos en un ambiente de escritura convencional se muestran temerosos de producir textos. Sin embargo, desde su concepción de escritura representan con algunas marcas gráficas sus pensamientos.

Por lo tanto, para ahondar en la problemática es necesario analizar las concepciones de escritura en la escuela, se traerá a colación a Ferreiro, autora que ha hecho valiosos aportes a este

tema, quien, al referirse a la escritura, afirma: “no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los niños; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas” (1998, p. 159). Desde el lineamiento pedagógico de la primera infancia, se establece como un “proceso de construcción de significado, es diálogo con el texto y con el autor, no es sólo decodificar”. (SIDS, 2010, p. 119) En concordancia con estos términos, se hace necesario replantear las prácticas centradas en letras y palabras que acerquen al niño a la escritura convencional desconociendo el desarrollo de la lectura y la escritura como procesos de comunicación.

La apuesta desde la investigación gira en torno a que, desde el aula de educación inicial, la escritura se proponga como un ejercicio espontáneo, con una intención clara, pero ante todo significativa para el escritor. Bajo estos criterios la escritura trascenderá los límites de la codificación y mecanización logrando el desafío de formar lectores y escritores competentes desde la educación inicial. De esta manera, autores como Freinet (2000) quien promueve el texto libre afirma:

Desde el momento en que comenzamos a descifrar el pensamiento, el encanto empieza a surgir. Bien sea por frases infantiles en las que cada letra tiene el valor de un sonido completo o de una sílaba, el lenguaje correcto o en su propio lenguaje, la expresión comienza a alcanzar su objetivo de comunicación. (p. 34)

En consecuencia, es importante mencionar dos elementos claves en el desarrollo de la lectura y la escritura: el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

2.4.1 Sistema de escritura

Se entiende por sistema de escritura, aquel “Sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos”. (Kaufman, 2007, p. 19) Dicha apropiación se desarrolla de

manera progresiva formulando hipótesis que le permiten analizar cada una de las fases escriturales.

En la escritura se debe referir a un “sujeto que piensa. Un sujeto que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de los otros”. (Ferreiro, 1982, p.130) dichas construcciones propias, cuya variación depende del estilo y ritmo de aprendizaje del sujeto. Además de las experiencias que su entorno inmediato le ofrece.

Ahora bien, ante la pregunta ¿Cómo escriben los niños antes de escribir? Kaufman señala dos situaciones. a) A través del maestro y b) Por sí mismos. Con este ejercicio el estudiante aprende a “tomar en cuenta el propósito y el destinatario, a elaborar un texto que se adecue a las características del género, a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrito”. (s.f., p.6) es decir, el lenguaje escrito adquiere forma y su desarrollo depende en gran parte del contacto que haya tenido el niño con textos de circulación social.

Sin embargo, no es un ejercicio simple. Por el contrario, requiere de varios elementos que se construyen en la medida que el niño o niña participe e interactúe en diferentes situaciones comunicativas. Desde esta perspectiva psicogenética se proponen los siguientes criterios en el proceso de construcción de la lengua escrita: “El dibujo y la escritura: relación figural y espacial, variedad y cantidad: las condiciones de la atribución, las letras en tanto objetos sustitutos, cantidad mínima de grafías, mínimo y máximo, el todo y las partes e información y asimilación.” (Ferreiro, 1991)

De igual manera, en el marco del desarrollo de la alfabetización como proceso psicogenético se presentan tres niveles de conceptualización de la lengua escrita previos a la lectura y escritura convencional, cabe mencionar que se desarrollan de manera sucesiva, sin

determinar un tiempo etario, en palabras de la autora, se presenta una evolución en las hipótesis que el niño va construyendo al intentar dar respuesta sobre la manera cómo funciona la escritura.

Nivel I: El niño busca establecer la diferencia entre dos modos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. En este nivel, el niño reconoce que las formas de las letras y la forma del objeto, no guardan relación, de igual manera sucede con la organización de las partes del objeto. En este análisis surge la *Hipótesis de linealidad y arbitrariedad*, en la cual el niño considera características como la estructura del texto de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, de otro lado comprende la representación gráfica a través de formas arbitrarias, distintas al dibujo.

Nivel II: Un indicativo de la evolución en la construcción del sistema de representación aparece cuando el niño comienza a indagar acerca de las condiciones necesarias para representar adecuadamente los nombres, es entonces cuando surge la *Hipótesis de cantidad* y la *Hipótesis de variación*. La primera, es de orden cuantitativo, la cual apunta al número de letras necesarias para que la escritura sea legible, concluyendo que, en el idioma español, el mínimo son tres letras. Por otro lado, la hipótesis de variación es de orden cualitativo y manifiesta que las letras deben ser diferentes.

Nivel III: Da lugar a la *Hipótesis fónica* cuando los niños descubren que las marcas gráficas se relacionan con una cadena sonora del habla, la de mayor interés es la que se desarrolla alrededor del nombre propio. Esta parte del proceso se inicia con *Hipótesis silábica* constituida por una sílaba por letra, luego será proporcional la cantidad de letras con la cantidad de sílabas. Estos intentos de escritura crean una subdivisión, dado que pueden o no tener relación con la cadena sonora, denominada por las autoras como hipótesis silábica sin valor sonoro u hipótesis silábica con valor sonoro, también conocida como *Hipótesis silábica-alfabética*.

Durante la transición, aparece la *Hipótesis alfabética* relacionada con la escritura convencional, aquí se le atribuye a cada letra la representación de cada uno de los sonidos articulados que la conforman. Sin embargo, la escritura tiene algunas particularidades o reglas que rigen el sistema, cuya apropiación se logra en la *Hipótesis ortográfica*. (Ferreiro, 1997)

2.4.2. El lenguaje escrito

Una forma de acercarse al sistema convencional de lectura y escritura esta mediado por la exploración de los portadores de texto, los cuales deben estar presentes en las aulas cumpliendo con criterios de variedad y cantidad, así el niño se podrá acercar a la lectura y la escritura de manera libre o intencionada en un contexto real. En esta línea, el lenguaje escrito “alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etc.”. (Kaufman, 2007, p. 19)

Aunque al iniciar el proceso de escritura, sus representaciones son pocas y diferentes, cuando el niño ingresa a la educación formal y encuentra sentido a los textos de circulación, logra visibilizar otras maneras de simbolizar hasta lograr la convencionalidad. Además, analiza y descubre características de cada texto, entre esas la intención comunicativa y la estructura del texto. Es decir, que “La lengua escrita nos permite fijar el pensamiento verbal y convertirlo así en un objeto susceptible de ser analizado, confrontado con nuestras ideas o la de otros textos y ofrecido a una exploración demorable”. (Colomer, 1996, p.24) Es una práctica importante de expresión en un proceso de construcción cognitiva donde el niño toma de conciencia de la situación problemática que propone la escritura, en este caso el portador de texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se retoma a Braslavsky (2005) quien presenta algunas características del lenguaje escrito:

- Requiere intencionalidad, actividad voluntaria y consciente
- No dispone de los recursos del lenguaje oral, tales como la entonación, los ademanes, los gestos.
- No tolera las formas y estructuras incompletas del lenguaje hablado. Requiere una sintaxis más rigurosa y completa.
- El interlocutor está ausente, tanto para el que escribe como para el que lee.
- La escritura concentra la atención, la conciencia y la reflexión del emisor y del receptor.
- La escritura se registra y permanece en su soporte.
- La escritura ayuda a que el lenguaje se desarrolle como actividad más compleja y organizada. (p. 43)

Es un ejercicio bastante complejo, el cual requiere de una orientación no solo gramática sino una construcción a partir de situaciones significativas, enriquecida por la reflexión y sistematización para dar cuenta de la evolución.

Por otro lado, en cuanto a la escritura inicial se han planteado varias propuestas, una de ellas conocida como texto libre o primera carta promovida por Celestin Freinet, la cual nace de la necesidad del niño por expresar para sí mismo su pensamiento. Este mismo autor citado por Camps (2003) expresa:

El lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias de las

situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social. (p.14)

Pero no se trata solamente de representar, es importante que el niño se reconozca como escritor y conozca acerca del lenguaje escrito, es decir, la estructura, el destinatario y la intención comunicativa. En otras palabras, “Para intentar que una comunicación escrita funcione, el emisor ha de tener una visión global y anticipada de lo que quiere decir y de cómo desea decirlo, y habrá que juzgar el texto según los parámetros a medida que lo vaya construyendo”. (Colomer, 1996, p.25)

2.4.3 Portadores de texto

La presencia de portadores de texto en el aula es importante para acercar a los niños al sistema de escritura y conocer acerca del lenguaje escrito, pero no suficiente para apropiarse procesos de lectura y escritura, se requiere analizarlos para reconocer cada acto comunicativo dentro del ámbito social y cultural.

En esta línea, un portador de texto se puede entender como “cualquier material impreso o digital susceptible de ser interpretado” (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018) y la exposición a éste incluye su contemplación y exploración libre, el reconocimiento de su intención comunicativa, elementos de su estructura y contexto de uso.

Desde esta perspectiva, dichos textos se presentan en situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias con mayor o menor impacto de acuerdo a factores como: el contacto que se establezca con los portadores de texto, el nivel de escolaridad de los miembros de la familia. Sin embargo, en el aula se puede contribuir a realizar una escritura contextualizada, con sentido y espontánea. En otras palabras, en el aula se emplean como elementos mediadores

entre el niño, la intención comunicativa y la escritura misma, logrando generar conflictos cognitivos en el escritor.

Dentro de las investigaciones de Kaufman (1994) sobre interpretación de textos se evidencia que vincular portadores de texto contribuye a “el descubrimiento de diferentes funciones en la lengua escrita, de las diferentes modalidades de mensajes propias de cada portador, como también el tipo de información que provee cada uno de ellos”. (p. 57) No obstante, en el primer espacio formador, el hogar, este tipo de experiencias pueden resultar ajenas para algunos niños porque en su entorno no se reconoce este tipo de información como válida dentro del proceso educativo, por lo tanto, a pesar de habitar en un mundo letrado, este tipo de materiales se desestima.

Ahora bien, se debe generar conciencia acerca de la importancia de los primeros años de vida en la formación del sujeto, pues allí se gestan las bases primordiales donde se consolidará el aprendizaje a lo largo de la vida. En esta medida, no se pueden desconocer elementos que enriquecen la experiencia del mundo escrito, entre esos, el contacto de los niños con diferentes portadores de texto dentro y fuera de su hogar y luego en el contexto de la educación formal, donde se pretende que la educación inicial contribuya a la estructuración de procesos de desarrollo de pensamiento que alimenten las capacidades de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo, apuntando a educar en y para la vida, trascendiendo el saber, al ser y el hacer.

De acuerdo con Kaufman y Rodríguez “los textos en tanto unidades comunicativas manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, entretener. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos” (1993, p.49). Así los portadores de texto se clasifican de acuerdo a su función: informativa, literaria, apelativa y expresiva; y según su trama:

narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional. Para efectos de esta investigación, la unidad de comprensión se enfocará en tres portadores de texto. El primero, *la receta* “este texto tiene dos partes: una contiene lista de elementos a usar (lista de ingredientes) y la otra, desarrolla las instrucciones. El segundo, *la carta* “puede construirse con diferentes tramas (narrativa y argumentativa) en torno de las distintas funciones del lenguaje (informativa, expresiva y apelativa) (p.49). Por último, *la fórmula médica*, texto con función informativa. Se debe destacar que

Escribir y leer en contextos de la vida cotidiana constituyen, para los niños, situaciones reales en las que el desarrollo de estas prácticas tiene un sentido pleno. Es así como pueden adquirir los valores culturales asociados a los textos, aprender las funciones que estos cumplen socialmente y, en definitiva, empezar a vivir el placer derivado de la experiencia de la comunicación escrita. (Aliagas, 2009, p.178)

Para concluir, aunque las prácticas alfabetizadoras tradicionales han funcionado a lo largo de los tiempos, surge la necesidad de transformarlas tomando los elementos que brinda el entorno y así lograr un aprendizaje significativo, a partir de experiencias educativas dotadas de sentido para el niño y la niña articulando sus intereses, las necesidades del contexto con el trabajo del aula.

En síntesis, las prácticas sociales permiten a los niños de forma espontánea usar herramientas de circulación social con diferentes tipologías textuales, así se logra interpretar la intención comunicativa de cada uno, enriquecer el vocabulario en la interacción con pares y con el medio socio-cultural. Además, se logran avances en la comprensión del sistema de escritura en cuanto a complejidad y extensión.

2.5 Enseñanza para la comprensión

Para definir la enseñanza para la comprensión, se hace necesario conceptualizar el término comprender y comprensión desde autores vinculados al proyecto Zero. De esta manera, Perkins (1999) afirma que comprender es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 70); por su parte, Stone (1999), considera la comprensión como “la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas” (p. 95). En otras palabras, el sujeto debe desarrollar un proceso complejo de reflexión sobre sus pensamientos y acciones que evoluciona apoyado en la conexión con otros saberes y experiencias, así como la retroalimentación por parte del mediador, en el ámbito educativo, hace alusión al docente.

Barrera y León (2014) conceptualizan la enseñanza para la comprensión como “Una teoría de la acción con un eje constructivista” (p.2). Es decir, que es erróneo catalogarlo como un modelo pedagógico o un enfoque, es más que eso, es definido como un marco o un punto de vista de la educación. Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen y reconstruyen a partir de experiencias significativas y de análisis profundo, además, se hace necesario conectar saberes previos con los nuevos hasta lograr una verdadera comprensión evidente en sus acciones y comunicación.

De acuerdo con Perkins (1999), este marco de enseñanza expone principios generales necesarios para entender la Enseñanza para la comprensión (EpC), los cuales se plantearán a continuación:

1. El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío.

2. Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.
3. Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad creciente.
4. El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas. (p. 86-88)

En consecuencia, el marco de la EpC además de los principios mencionados, está constituido por cuatro elementos:

Tópicos generativos: Representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión, deben cumplir con las siguientes condiciones: centrales, asequibles, interesantes y ofrecer conexiones.

Metas de comprensión: Representan las comprensiones que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un determinado tiempo y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar, deben cumplir con las siguientes condiciones: explícitas, públicas y centrales.

Es útil clasificar las metas de comprensión, de acuerdo a las cuatro dimensiones de la comprensión propuestas en este marco, las cuales canalizan la información a través de una pregunta: *contenido* ¿Qué o cual es el conocimiento?, *métodos* ¿Cómo llegar a ese conocimiento?, *propósitos* ¿Por qué y Para qué es importante el conocimiento? y *formas de comunicación* ¿Cómo comunicar la comprensión a otros?

Desempeños de comprensión: son las acciones acompañadas de reflexión, necesarias para que los estudiantes desarrollen sus propias comprensiones, deben cumplir con las siguientes

condiciones: variables, hacer visible el pensamiento y ser progresivos. De esta manera se establecen tres fases: 1. *Exploratoria*: El estudiante se inicia en una actividad poco estructurada que reconoce sus conocimientos previos, intereses y vivencias. 2. *Investigación guiada*: El estudiante se involucra en una investigación estructurada orientada por el docente, quien busca la manera de lograr comprensiones. 3. *Proyecto final de síntesis*: El estudiante demuestra dominio acerca de las metas de comprensión trazadas inicialmente.

Evaluación diagnóstica continua o valoración continua: se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso. (Barrera, 2014)

En síntesis, los tópicos generativos son el eje principal para diseñar la planeación y vincular los intereses de los estudiantes, por un tiempo determinado; las metas de comprensión se relacionan con la ruta que traza el docente y da cuenta sobre aquello que los estudiantes comprenderán, organizadas en 4 dimensiones: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación; los desempeños de comprensión son más que actividades, superan la memorización porque implica desarrollar análisis profundos para lograr verdaderas comprensiones en tres etapas: exploratoria, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Finalmente, la valoración continua se convierte en oportunidad para reflexionar antes, durante y al final del proceso.

En este sentido, las nuevas comprensiones se asumen como retos cognitivos que desarrollan un proceso metacognitivo en los estudiantes y maestros, lo cual se logra visibilizar en conocimientos y habilidades que usa no solo en el ámbito académico sino en su contexto en general.

Por otro lado, se propone implementar como estrategia en el aula, el trabajo centrado en unidades de comprensión en el aula de educación inicial pues trasciende la explicación de contenidos, propone experiencias organizadas y significativas para los estudiantes que guían el aprendizaje y las metas están diseñadas para desarrollar comprensiones en los estudiantes de manera articulada más no lineal.

Cabe mencionar que una estrategia pedagógica no es una receta que condiciona las prácticas en el aula, su nivel de adaptación es complejo, pues factores etarios, sociales, psicológicos, culturales, etc. impactan el proceso de desarrollo en el aula. Bajo esta premisa, se entiende las estrategias de enseñanza como “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos... acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando, qué queremos que ellos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich, 2009, p.23)

Existen varias estrategias, pero para la presente investigación se abordará específicamente la unidad de comprensión, definida como una “herramienta de visibilización del pensamiento que brinda la posibilidad de una evaluación permanente que incluya el sentir de los estudiantes, haciéndolos partícipes de su propia evaluación y generando un grado de confianza con sus compañeros y docentes”. (Morales, 2015, p. 97)

2.6 Pensamiento Visible

Es importante conocer a qué hace referencia el término pensamiento y profundizar en el desarrollo cognitivo del niño desde autores como Piaget y Vigotsky para aterrizar en el pensamiento visible de los estudiantes en educación inicial.

Al remitirnos a los orígenes de los estudios sobre el pensamiento, se encuentra Piaget, quien propone cuatro estadios de desarrollo en el niño y adolescente: 1. Sensoriomotriz, 2. Preoperatoria, 3. Operaciones concretas. 4. Operaciones formales. En cada una de estas etapas el lenguaje y el pensamiento están íntimamente relacionadas; para efectos de esta investigación, los niños de grado transición con 5 y 6 años de edad se ubicarían en la segunda etapa, es decir, preoperatoria. Aquí el autor señala que “el lenguaje es solidario del pensamiento y supone pues un sistema de acciones interiorizadas”. (Piaget, 1975, p. 20)

A su vez, desde la teoría del desarrollo del pensamiento planteado por este mismo autor, el pensamiento se puede explicar desde cuatro factores, estos son: “la maduración interna, la experiencia física, la transmisión social y de equilibración” (Piaget, 1975, p. 34), los cuales el individuo desarrolla a medida que crece e interactúa con el conocimiento. Además, estos factores se manifiestan en diferentes niveles de acuerdo al sentido que adquieren para el individuo.

Por otro lado, Vigotsky afirma que “el lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Solo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño”. (Vigotsky, 1979, p. 138) En este sentido, aquello que surge como una necesidad, se complejiza en la interacción con el lenguaje, con los otros y con su entorno.

Por su parte, Perkins (1997) sustenta que “el pensamiento es invisible” (p.1) así nace la iniciativa acerca del pensamiento visible como un proyecto educativo en la Universidad de Harvard en Estados Unidos en 1967, por parte de los investigadores del proyecto Zero: Nelson Goodman, Howard Gardner y David Perkins y se da continuidad con la participación de sus discípulos Ron Rittchard, Shari Tishman, Eileen Jay, entre otros.

Al considerar el pensamiento dentro de una compleja acción como la visibilización, es importante tener claridad acerca de ¿Qué se entiende por visualizar el pensamiento y su objetivo dentro del campo educativo? En primer lugar, el pensamiento visible es un “enfoque flexible y sistemático basado en evidencia que busca integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el contenido educativo de las materias de los cursos.” (Linck, 2013, p. 5) En segundo lugar, “Se pretende estimular el pensamiento del niño involucrándolo activamente dentro de una cultura de pensamiento, caracterizada por el uso de rutinas de pensamiento y por un enfoque metacognitivo”. (Salmon, 2013, p. 65) Por consiguiente, el rol del docente está en planear experiencias que ayuden a hacer visible el pensamiento, conducir de lo concreto hacia lo abstracto, de aquello simple hacia lo complejo.

Es importante reconocer el contexto en el cual se desarrollará la práctica pedagógica como punto de partida, así como destacar las relaciones con el aprendizaje, es decir, visibilizar el pensamiento de los niños; y como adultos responsables de la educación, “nuestra primera tarea tal vez es ver lo ausente, escuchar el silencio, notar lo que no está ahí” (Perkins, 1997, p. 4). En los pequeños quizás no sea una tarea compleja pues expresan e indagan permanentemente de forma oral o gráfica acerca de aquello que les inquieta, pero está en el maestro encauzar esas ideas y potenciarlas al máximo.

Rittchard y Perkins citados por Salmón proponen seis características que hacen visible el pensamiento:

1. El aprendizaje es consecuencia del pensamiento;
2. El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones hábitos;
3. El desarrollo del pensamiento es un asunto social;
4. Para promover el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible;

5. La cultura del salón de clase da el tono y por último, la forma de lo que se debe aprender. (Salmón, 2014, p. 85)

Existen varias formas de hacer visible el pensamiento en el aula de manera espontánea y significativa, tales como el lenguaje, los trabajos de los estudiantes, los diálogos, las rutinas de pensamiento, entre otros, que permiten a los docentes reconocer las comprensiones de los estudiantes, así como a estos últimos le permite desarrollar un proceso de metacognición, en otras palabras, pensar acerca de sus acciones de pensamiento. De esta manera, se propone visibilizar el pensamiento de los estudiantes, ya que “los hace más conscientes de sus aprendizajes, los conduce a reconocer sus potencialidades y debilidades, y los hace partícipes de su propio aprendizaje”. (Morales y Restrepo, 2015, p. 93)

2.6.1. Rutinas de pensamiento

En el ámbito educativo es necesario hacer una transformación con los estudiantes y el maestro, que promueva desarrollar procesos de comprensión, trascender los límites de la memorización, las respuestas correctas e incorrectas, el trabajo individual, entre otros aspectos característicos que han marcado la educación por siglos. En esta línea, Rittchard y cols (2014) proponen desarrollar una cultura de pensamiento en el aula, entendida como “Los lugares donde el pensamiento, tanto individual como de grupo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia diaria de todos los miembros del grupo” desde las ocho fuerzas culturales: 1. Expectativas, 2. Oportunidades, 3. Tiempo, 4. Modelaje, 5. Lenguaje, 6. Ambiente, 7. Interacciones, 8. Rutinas. (p.100-110)

Para empezar, se debe proponer un espacio donde el pensamiento sea dinámico, visible, significativo y enriquecido permanentemente por los participantes, es decir, un entorno de

aprendizaje donde se desarrolle una cultura de pensamiento, el cual sea contemplado como un “ámbito del aula en el que varias fuerzas operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento”. (Tishman, 2006, p. 14)

Generar una cultura de pensamiento en la escuela implica hacer uso de todas las fuerzas culturales día a día, de manera integral, es complejo fragmentarlas. No obstante, para analizar esta investigación se hará hincapié en las rutinas de pensamiento y el ambiente alfabetizador al considerarlos elementos esenciales para desarrollar pensamiento en estudiantes de educación inicial.

En primer lugar, las rutinas se conocen como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas”. (Rittchart, 2014, p.85) Inicialmente, se plantean como herramientas que propone el docente en su planeación para fomentar el aprendizaje en los estudiantes. Al ser de uso frecuente y provechoso, aquello que inicio como una herramienta, adquiere un sentido más profundo y este proceso convierte la rutina en una estructura que dispone el conocimiento de forma cada vez más organizada, para finalmente, establecerse como un patrón de comportamiento, en la medida que el estudiante la usa de manera autónoma las veces que considere necesario, en cualquier ámbito, no solo el escolar.

Las rutinas de pensamiento se organizan en tres categorías teniendo en cuenta la estructura o momentos de planificación de una clase, así como los movimientos del pensamiento que promueve. Por ende, al iniciar se usan rutinas para presentar y explorar ideas, pero si se desea relacionar experiencias, conocimientos previos y nuevos, se propone el uso de rutinas para sintetizar y organizar ideas. Ahora bien, si el propósito es comprender y asumir una postura frente a una idea o situación, se usan las rutinas para explorar las ideas más profundamente.

Dentro de la investigación se propone el uso de dos rutinas de pensamiento: veo- pienso y escribo adaptada de la rutina cuyo nombre es ver-pensar-preguntarse, la cual consiste en describir, inferir y preguntarse. “La meta de pensamiento de esta rutina es activar conocimientos previos, hacer conexiones, interpretar o razonar con evidencia y cuestionarse”. (Salmon, 2014, p. 89) esta rutina les permite a los estudiantes pasar de una acción simple como ver y evolucionar en su comprensión para pensar y establecer nuevos interrogantes.

Por otro lado, se empleará la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?, se ubica en el grupo de las rutinas para explorar las ideas más profundamente. El propósito de esta rutina es “los estudiantes respalden sus interpretaciones con evidencia para que otros tengan la posibilidad de considerar múltiples puntos de vista y diversas perspectivas sobre un tema o una idea”. (Rittchart, 2014, p.234) este ejercicio individual y colectivo devela en los estudiantes interpretaciones, argumentos y propuestas basada en pruebas alrededor de un tema de interés.

2.6.2. Ambiente alfabetizador

El proyecto Zero de la Universidad de Harvard propone el ambiente como una fuerza cultural importante para desarrollar y potenciar el pensamiento de los estudiantes. En consecuencia, el contexto de los estudiantes debería ser un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura desde la educación inicial.

Como señala Vigotsky (1979) “Los niños crecen en la vida intelectual de quienes los rodean” (p. 88) con referencia a esta práctica que nace en el hogar y favorece el proceso constructivo de la lengua escrita, depende en gran medida de las oportunidades espontáneas y/o dirigidas en las que se encuentre inmerso el niño.

Entonces, invalidar el bagaje que los niños traen desde el ámbito familiar y al estar expuestos permanente a una sociedad consumista que ofrece estímulos visuales cargados de imagen, color y texto no es una opción. Por el contrario, desde la escuela se puede crear en el aula un ambiente estimulante que retome situaciones sociales y culturales de interés para los estudiantes relacionados con el sistema de escritura.

De esta manera, es importante señalar que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento como afirma Reyes “No depende de los esfuerzos individuales de los niños, sino de lo que su ambiente social y cultural les ha brindado o negado durante los primeros años de vida”. (2008, p.5). Es decir, el papel de los padres y maestros es clave en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras para los más pequeños, una orientación a tiempo puede lograr trascender el alfabetismo funcional.

En relación con esta situación, Flórez desde el alfabetismo emergente propone que para “crear un ambiente de clase rico en información impresa, se debe modificar el espacio físico del aula. Se puede elaborar material impreso que proporcione al niño información significativa, relevante y funcional”. (Flórez, 2007, p. 107) Los niños expuestos a un ambiente letrado enriquecido y significativo, vinculan de manera natural la lectura y la escritura, se favorece el desarrollo del alfabetismo, muestra de ello es el reconocimiento de palabras impresas.

En esta misma línea, desde el lineamiento pedagógico se plantea ofrecer “ambientes alfabéticamente enriquecidos, en los que haya libros para hojear, leer, elegir, disfrutar y compartir y en donde tengan contacto con los usos sociales y culturales que tiene la lectura y la escritura”. (2010, p. 120) Este tipo de experiencias permiten a los niños tener un acercamiento al lenguaje escrito de manera natural y con sentido.

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1 Enfoque

El enfoque de este trabajo investigativo es de tipo cualitativo, ya que se pretende observar, analizar, interpretar y describir los hechos que ocurren en el aula de clase relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente se pretende visibilizar las acciones encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza a través de una propuesta de alfabetización inicial cuya planeación emplea recursos tales como los personajes de televisión infantil y diferentes portadores de texto en el desarrollo del proceso de escritura en los niños del grado transición del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D, así como dar respuesta a la pregunta que se sugiere para desarrollar durante la presente investigación; con esto se procede a la sistematización de los datos por medio del contraste del marco conceptual y los análisis, alcances y limitaciones enfocados en procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan los seis rasgos que hacen un estudio cualitativo dentro de un proceso de investigación

1. Enfocados
2. El yo como instrumento
3. Carácter interpretativo
4. Uso del lenguaje expresivo
5. Atención a lo concreto
6. Coherencia, intuición y utilidad instrumental (Eisner, 1998)

En resumen, el investigador debe tener la capacidad para observar e interpretar su objeto de estudio de manera imparcial, cumplir con las características mencionadas previamente y

lograr que un agente externo conozca el contexto y aquello que subyace de él para lograr desarrollar los alcances propuestos en una investigación cualitativa.

3.2 Diseño de investigación

La presente investigación se estructura en el diseño de la investigación acción pedagógica, ya que se encuentra centrada en la transformación de la práctica de la alfabetización inicial en el grado de transición; En el ámbito educativo actual es común para los docentes preocupados por la innovación y la investigación sobre los retos que propone a diario la educación, emplear la investigación acción pedagógica como metodología para mejorar su quehacer en el aula. De esta manera,

La investigación acción puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilita un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia donde se camina. Proporciona también elementos que ayudan a redimensionar las tareas y replantear los objetivos que se pretende alcanzar. (Elliot, 1990, p.138)

Este tipo de investigación tiene como objetivo mejorar enfocándose en tres elementos: 1. Mejoramiento de una práctica, 2. Mejora del entendimiento de la práctica por quienes la realizan; 3. Mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar. (Kemmis, 1988, p. 177) y uno de los procedimientos característicos de este tipo de investigación para lograr este propósito es el desarrollo de ciclos de reflexión acción, que permiten el avance gradual en el proceso de transformación de los participantes y las circunstancias, allí se conecta permanentemente la acción y la reflexión a través de 4 momentos: Planeación, Intervención, Evaluación y Reflexión, también conocido como

ciclo PIER, los cuales se encuentra presentes en los diferentes momentos del proceso investigativo adelantado y actúan de manera cíclica.

3.3. Alcance

A la luz de autores como Hernández, Fernández y Baptista (2000) la investigadora proyecta realizar un estudio inicial de carácter descriptivo acerca de los cambios en las prácticas de alfabetización inicial en la docente de jardín. Este tipo de estudio descriptivo “identifica características del universo de investigación, señala formas de conducta y actitudes del universo investigado”.

Ahora bien, la investigación culminará con los avances de los niños en el proceso de acercamiento a la escritura desde dicho grado a través del diseño e implementación de una unidad de comprensión que incluya rutinas de pensamiento aplicada en niños y niñas con edades entre los 4 y 5 años que cursan grado transición en el colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D, en la localidad de Usme al Sur de la ciudad de Bogotá. Cabe resaltar que este tipo de estudio explicativo “implica gran capacidad de análisis, síntesis e interpretación. Tiene un conocimiento profundo del marco de referencia teórico, al igual que una excelente formulación y operacionalización de la hipótesis de trabajo”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2000, p. 138)

3.4 Dimensiones y categorías de análisis

A continuación, se presenta un cuadro el cual plantea las dimensiones, categorías de análisis y subcategorías que permiten la definición y análisis de la experiencia investigativa en la práctica de aula. Además, se precisan los instrumentos para la recolección de información y su función en el desarrollo de la investigación.

DIMENSIÓN	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INSTRUMENTOS
Enseñanza	Planeación	Unidad de comprensión	Formatos de planeación
			Diario de campo
			Matrices de valoración
	Rol del maestro		Material audiovisual
	Ambiente alfabetizador	Acceso al portador de texto	Encuesta
		Entorno alfabetizador	Diario de campo
			Material audiovisual
	Pensamiento visible	Rutinas de pensamiento	Diario de campo
			Transcripción de video
Material audiovisual			
Aprendizaje	Desarrollo de la escritura	Niveles de escritura	Escritos de los niños
		Estructura de portadores de texto	Matrices de valoración
			Diario de campo

Tabla 1 Cuadro de categorías de la investigación. Fuente elaborada por docente investigadora

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2000) las categorías de análisis son las “Conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación”. En el caso de las subcategorías, se consideran los elementos necesarios en el diseño de la estrategia y evidencia los cambios de enseñanza en la docente como de aprendizaje en los estudiantes.

A continuación, se presenta una visión sobre cada una de las categorías que han emergido alrededor de la investigación y desarrollará la docente investigadora para determinar la incidencia en la práctica de aula una vez implementada.

La enseñanza se entiende como un “proceso intencionado, planeado y sistemático que se desarrolla bajo los principios claros generados en la pedagogía” (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018) dentro de los elementos que orientan el quehacer pedagógico esta la planeación, el ambiente y las rutinas de pensamiento, los cuales propician de forma organizada pero flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, la planeación será el procedimiento por medio del cual se estructura una serie de actividades organizadas dentro de una estrategia que acerca al estudiante a reconocer una cultura letrada en su contexto, fundamental en la producción de textos con sentido. En este proceso intervienen los elementos que guían la enseñanza para la comprensión, el ambiente alfabetizador natural y adaptado para promover experiencias con sentido y, por último, las rutinas de pensamiento, como herramientas que visibilizan el pensamiento y lograr estructurar progresivamente mayores y mejores comprensiones tanto en el maestro como en el estudiante.

Aprendizaje: de acuerdo con Solé (2012), el aprendizaje de la lectura y la escritura “requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación”. (p.52) lo cual implica relacionar conocimientos previos con nueva información en una experiencia con sentido.

Desde la investigación, se pretende analizar el desarrollo de la escritura de los niños a través de la producción de portadores de texto y el seguimiento a plan lector. Entonces se registra la evolución de los niños en el proceso escritor bajo los cinco niveles de escritura planteados por Ferreiro y permite analizar la efectividad de las intervenciones de la maestra para guiar la construcción de la escritura. En esta línea, “lo más importante es entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirán unas a otras casi automáticamente”. (Ferreiro 1998, p. 164).

En segunda instancia, bajo la estructura de los portadores de texto se presenta la información en diferentes formatos relacionada con una situación comunicativa específica. (destinatario, mensaje, etc..) Según la misma autora “puede hablarse de proceso de construcción porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos

alfabetizados”. (Ferreiro, 1998, p. 160) Entre otras cosas el lenguaje escrito y el sistema de escritura se manifiesta en un aula heterogénea donde es evidente una diferencia que radica en los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños determinada por sus experiencias previas y el contexto donde ha compartido parte de su vida.

Finalmente, los personajes infantiles reconocidos por los niños en los programas de televisión, están directamente relacionados con la tipología textual que se desarrolla para facilitar la comprensión situada en contexto. Además, se propone la interacción con distintos portadores de texto (informativo, expositivo, narrativo) para permitir un acercamiento a la escritura, con propósitos y destinatarios claros.

3.5 Técnicas de recolección de información

Es importante definir el concepto de técnica, el cual “se refiere a modos, maneras o estilos de recoger la información” (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). Esta investigación desde su enfoque cualitativo utiliza las siguientes técnicas:

Observación: técnica que profundiza en los fenómenos que ocurren en el quehacer diario en el aula de clase e “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2010, p. 399). En la presente investigación resulta de particular importancia para el análisis de los videos de aula y en el momento mismo del desarrollo de la actividad.

Encuesta: técnica empleada por la investigadora en el proceso inicial de la investigación para alimentar la elaboración del diagnóstico, aplicada a los padres y/o cuidadores, orientada a conocer las prácticas de lectura y escritura en el contexto familiar. (Ver anexo N° 4)

3.6 Instrumentos de recolección de información

De acuerdo con Hernández (2010) el investigador es el principal instrumento de recolección de los datos y una de las principales características del proceso cualitativo, es así que el “investigador mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos. No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información.”

Dentro de los instrumentos de recolección de información ubicados en anexos se encuentran:

3.6.1. Escritos de los niños: Se refiere a los escritos espontáneos que producen los niños y permiten identificar el momento en el cual se encuentran los estudiantes frente al desarrollo de la escritura, determinando el nivel de escritura en que se encuentran al momento de iniciar la investigación.

3.6.2. Formato de planeación: se diseñaron tres tipos de formatos. El primero el establecido para la planeación institucional (Ver figura N° 19), luego se diseñan dos secuencias didácticas para los portadores de texto carta y fórmula médica (Ver figuras N° 17 y 18) y finalmente, se evidencian las orientaciones para desarrollar una unidad de comprensión con los elementos y fases que la componen. (Ver figura N° 5)

3.6.3. Material audio y visual: permiten observar la realidad de manera objetiva y reflexionar acerca del rol que asume la docente y los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia.

3.6.4. Diarios de campo: Refleja el pensamiento de la maestra sobre determinados elementos relacionados con las categorías y subcategorías de análisis. Durante el proceso de investigación- acción Kemmis y McTaggart (1988) consideran que “El mantener un diario resulta útil porque impone una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se

ha estado haciendo en el proyecto, obligarse a uno mismo a reflexionar y a recomponer sus ideas para registrarlas” (p.66) Es un trabajo de sistematización riguroso pero útil para analizar y reflexionar sobre las prácticas de la docente investigadora y así proponer cambios de acuerdo a las situaciones que fueron poco útiles o no funcionaron con la población. (Ver anexo N° 5)

3.6.5. Trabajos de los niños/ Cuaderno escritor: muestran la evolución del sistema de escritura de los participantes y también refleja la expresión de sus intereses, ideas y necesidades, durante la experiencia con los diferentes portadores de texto.

3.6.6. Matrices de valoración: la docente investigadora diseño un formato de evaluación adaptada para analizar cada una de las categorías, permiten reflexionar sobre el desempeño de los participantes. De acuerdo con Goodrich (1992) las matrices funcionan como “herramientas de enseñanza que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades sofisticadas de pensamiento”.

3.7. Propuesta de Intervención en el Aula

La estrategia diseñada e implementada para la presente investigación se propone desde el marco de la enseñanza para la comprensión, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes que surgen en la interacción con una cultura letrada cargada de significado. En este sentido, se diseña la planeación sobre una unidad de comprensión que tiene en cuenta los cuatro elementos de este marco (tópico generativo, una meta de comprensión por cada dimensión, desempeños de acuerdo a cada una de las fases y la evaluación continua).

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

“Me divierto escribiendo”

Metas de Comprensión

1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO	2. DIMENSIÓN DE MÉTODO	3. DIMENSIÓN DE PROPÓSITO	4. DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN
Los estudiantes comprenderán la estructura y contenido de algunos portadores de texto comunes en su entorno.	Los estudiantes comprenderán como se escriben diferentes portadores de texto de acuerdo con sus características.	Los estudiantes comprenderán el desarrollo de la producción de diferentes textos y su intención comunicativa.	Los estudiantes comprenderán la manera adecuada de escribir diferentes portadores de texto.

Sesiones 1 a 4: Peques a la cocina



Adaptación de las Metas de Comprensión

1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO	2. DIMENSIÓN DE MÉTODO	3. DIMENSIÓN DE PROPÓSITO	4. DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN
Los estudiantes comprenderán la estructura y contenido de una receta como portador de texto.	Los estudiantes comprenderán como se elabora una receta.	Los estudiantes comprenderán el desarrollo de la producción del texto: receta y su intención comunicativa.	Los estudiantes comprenderán la manera adecuada de escribir y compartir una receta.

MC	Desempeños de Comprensión	TD	Valoración Continua
1,4	<p>Sesión 1 - miércoles 8 de agosto y jueves 9 de agosto</p> <p>Se hará la apertura al tópico usando la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? La cual se presentará con la imagen de Tinkerbell/Campanita.</p> <p>En primer lugar, se usará el personaje para introducir la pregunta mágica ¿Qué te hace decir eso? Indagando en los niños acerca de la actitud de Tinkerbell y justificar su presencia en el tema de la receta. Luego, la docente generará preguntas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, tales como: ¿Qué hace la mamá cuando cocina? ¿Tiene todo lo que necesita en casa? ¿Dónde consigue los elementos que le faltan? ¿Si son muchos que hace para que no se le olvide ninguno? ¿Qué hace cuando quiere cocinar algo y no sabe cómo se prepara? Entre otras que surjan en la socialización mediadas por la pregunta mágica. De igual manera, se usará la rutina para relacionar experiencias previas en el momento en que la docente nombre ingredientes que pertenezcan a alguna receta.</p> <p>Visita a la biblioteca para tener acceso y revisar diferentes portadores de texto. Allí los niños se organizarán en parejas para observar e identificar la estructura de la receta como portador de texto y contrastar con el comic, carta, cuento, receta médica entre otros.</p>	E	<p>Informal. Lluvia de ideas y participación activa.</p> <p>Informal. Una discusión a modo de foro, en donde los estudiantes expresan sus ideas y activan sus conocimientos previos sobre la actividad del programa.</p>
1,2	<p>Sesión 2 - 14 de agosto</p> <p>Se socializará acerca del programa de televisión Master Chef Celebrity creando un espacio para preguntas y respuestas entre los niños, evitando la intervención de la docente. Luego, se presentará un capítulo de este programa, así como un capítulo de Master Chef junior y Asquerosamente rico para analizar los hechos que allí suceden y guiar la conversación hacia las metas de comprensión.</p> <p>En el aula la maestra explicará la estructura de la receta usando imágenes de apoyo y la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?</p>	IG	<p>Informal. Los estudiantes a través del trabajo colaborativo analizarán diferentes portadores de texto.</p>

1,4	<p>Sesión 3 - 22 de agosto</p> <p>Los niños deberán traer a la clase una receta que les interese y puedan preparar en el colegio. Así cada uno reconocerá la estructura del portador en su propia receta. Además, se organizarán en parejas para hacer un ejercicio de lectura de su receta. Luego, se hará una votación para seleccionar dos recetas que les interese a los niños preparar.</p>	IG	<p>Informal. Lluvia de ideas y participación activa.</p>
3,4	<p>Al identificar que primero es necesario escribir una lista de ingredientes, se procederá a dividir el grupo según la receta que escogieron y se desarrollará un ejercicio de escritura cooperativa utilizando la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo apoyada en las imágenes de George el Curioso.</p> <p>Sin embargo, de manera individual, cada estudiante escribirá los pasos de preparación de su receta apoyado con dibujos en el formato en blanco.</p> <p>Sesión 4 - 28 de agosto</p> <p>Se ambientará el estudio de master chef para realizar un juego de roles en el supermercado donde integrantes del grupo serán vendedores y compradores, allí deben leer su lista, pedir al vendedor los productos que necesita y chequear que los lleva para preparar la receta que eligió.</p> <p>Para terminar, los niños usando el atuendo de chefs prepararán los alimentos teniendo en cuenta la receta que escribieron previamente.</p>	PF	<p>Formal. Se registrará el trabajo sobre el formato de la receta y los aportes de los niños sobre la estructura.</p> <p>Formal. Cada estudiante valorará su comprensión en la construcción propia a través de una rúbrica.</p> <p>Informal. A través del juego de roles se evidenciará la comprensión sobre su escritura espontánea.</p>

CONVENCIONES:

MC: Número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

TD: Tipo de desempeño

E: Exploración

I.G: Investigación guiada

PF: Proyecto final de síntesis

Sesiones 5 a 7: ¡Auxilio, necesitamos un superhéroe!

Tópico Generador:
Una carta para un superhéroe



TRANSICIÓN
2018

Adaptación de las Metas de Comprensión

1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO	2. DIMENSIÓN DE MÉTODO	3. DIMENSIÓN DE PROPÓSITO	4. DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN
Los estudiantes comprenderán la estructura de la carta como portador de texto.	Los estudiantes comprenderán la manera como se elabora una carta.	Los estudiantes comprenderán el desarrollo de la producción del texto: carta y su intención comunicativa.	Los estudiantes comprenderán la manera de comunicar un mensaje a través de una carta.

Pregunta: ¿Cuáles son los elementos que componen la carta? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que se presentan entre los portadores de texto?	Pregunta: ¿Cómo estructura un estudiante una carta de carácter informal?	Pregunta: ¿Para qué sirve escribir una carta?	Pregunta: ¿De qué manera comunicar un sentimiento, pensamiento o idea a otros?
--	--	---	--

MC	Desempeños de Comprensión	TD	Valoración Continua
1,4	<p>Fecha de implementación: 26 de octubre de 2018</p> <p>Se llevará a cabo una actividad motivacional, la cual consiste en relatar una historia construida por todos los integrantes. La docente iniciara introduciendo los personajes, es decir, el villano que se roba las cartas y el superhéroe que las rescata. Luego en grupos de tres integrantes se organizarán los niños, se les asignará un número por niño y por grupo, y se les entregará un sobre con una carta informal recortada en partes, cada parte de un color diferente. Ellos deberán observar y analizar cada una de las partes, intentar leerlas y ordenarlas según consideren que es el orden correcto de la carta según sus conocimientos y la experiencia previa. Luego, los niños justificarán el orden que le dieron empleando la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Finalmente, los niños se pondrán de acuerdo con el orden para pegarlos en un papel kraff para ser expuesto ante sus compañeros.</p>	E	<p>Informal. En el trabajo en grupo, cada niño expresará a sus compañeros el orden que le da a la carta justificándolo. La docente abstendrá de hacer correcciones o reproches ante los comentarios de los niños. Después en un ejercicio de comparación se pegará en una pared el orden que cada equipo da a las partes.</p>

1,2	<p>Fecha de implementación: 30 de octubre de 2018</p> <p>Se proyectará la tira cómica (1) "Superman el hombre de acero" a través del video beam, luego se hará un ejercicio de lectura de imagen y texto por parte de los niños. Así se logrará que los niños reconozcan el papel del villano y el superhéroe, contextualizar una situación de peligro para plantear el motivo de la carta. Además, contrastar los portadores de texto y analizar sus semejanzas y/o diferencias.</p>	IG	Formal. Relacionar en una plantilla la lectura de cada niño y niña con los niveles de hipótesis de escritura planteados por Ferreiro.
1,4	<p>Fecha de implementación: 02 de noviembre de 2018</p> <p>Se retomará la situación ocurrida en la tira cómica y se relacionará con experiencias que generen temor para los niños acerca de su contexto inmediato. Esta será la iniciativa para determinar a quién ira dirigida la carta y el motivo por el cual se escribirá. En este sentido, se identificará cada uno de los elementos que conforman este portador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fecha y lugar ● Destinatario: un superhéroe ● Mensaje: problema o riesgo – primer párrafo ● Solicitud – segundo párrafo ● Firma: datos de quien escribe 	PF	Informal. Los estudiantes a través del trabajo colaborativo analizarán diferentes portadores de texto, retomando la estructura que habían construido inicialmente con los papeles de colores y la proyección de la tira cómica en un ejercicio comparativo entre aquello que sabían y lo que aprendieron. . .
	<p>Fecha de implementación: 6 noviembre de 2018</p> <p>Se iniciará la escritura de la carta centrada en el contenido, usando la rutina de pensamiento Veo, Pienso, Escribo. En primer lugar, se hará la construcción de cada parte de la carta de forma dirigida en el tablero por parte de la maestra apoyados en la sonorización de las letras, el tablero de auto consulta, el trabajo colaborativo y la transcripción, así llegaran a la segunda fase, Pienso, así se centrará en la identificación de letras de algunas palabras que aún no se conocen. Por último, en la fase de escritura, se realizará el ejercicio de producción colaborativa sobre cada parte del portador.</p>	PF	Informal. Construcción colectiva en grupos de 3 integrantes.

3,4	<p>Fecha de implementación: 9 noviembre de 2018</p> <p>Se elaborará un texto espontáneo, teniendo en cuenta los ejercicios previos desarrollados en clase sobre escritura, pero en esta ocasión el motivo será una carta dirigida al señor presidente para que desde su cargo nos ayude a solucionar el problema que encontramos.</p>		<p>Formal. Los niños revisarán y analizarán sus textos a través de una rúbrica de valoración.</p>
-----	---	--	---

Figura 4 Unidad de comprensión “Me divierto escribiendo”

CONVENCIONES:

MC: Número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

TD: Tipo de desempeño

E: Exploración

I.G: Investigación guiada

PF: Proyecto final de síntesis

3.8. Plan de acción

La investigación tuvo seis momentos para la recolección de la información.

Plan	Fecha
1. Elaboración del diagnóstico	Agosto 2017
2. Diseño de la secuencia didáctica	Febrero 2018
3. Implementación de la secuencia didáctica	Marzo 2018
4. Diseño de la Unidad de comprensión	Junio 2018
5. Implementación de la Unidad de comprensión	Agosto 2018 a noviembre 2018
6. Análisis de resultados	Febrero 2019 a mayo 2019

Tabla 2 Cuadro de plan de acción. Fuente elaborada por docente investigadora

Capítulo 4. Contexto

Se exponen aspectos relacionados con el contexto distrital, local, institucional y de aula; En este sentido, es importante conocer la información que ha surgido de las investigaciones y el impacto que ha tenido en la localidad como materia prima para desarrollar proyectos de investigación de acuerdo a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

4.1 Generalidades

Desde el ámbito Distrital se ubicó la encuesta Multipropósito para Bogotá 2011, la cual arrojó información cuantitativa sobre el área educativa. Específicamente, en la localidad de Usme se encontraron registrados 8217 estudiantes de preescolar, distribuidos en 2.285 (27,8%) en el sector no oficial y 5.932 (72,2%) en el sector oficial. Usme representa el 4,6% del total de estudiantes matriculados en preescolar en la ciudad. (Secretaría Distrital de Planeación –SDP-, 2011, p.82). En cuanto a la proporción de población atendida por instituciones oficiales, entre las 19 localidades estudiadas, Usme ocupa el segundo lugar. Después de Ciudad Bolívar con el 86,2%, y Rafael Uribe Uribe, con el 75,5% se encuentra en tercer lugar. (SDP, 2011, p.135). En esta línea, se puede deducir que la educación de la mayoría de los niños en la localidad se encuentra focalizada en instituciones educativas distritales.

Para complementar la información recogida en esta encuesta, es necesario identificar factores que favorezcan o limiten el proceso de formación de los estudiantes. De esta manera, se acudió a la Dirección Local de Educación de Usme (DILE) para indagar acerca de organizaciones, fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que presten servicio de asesoría de tareas. Sin embargo, en dicha entidad no hay registro alguno.

Con respecto a la situación de los menores de cinco años en cuanto a los establecimientos a los que asisten para su cuidado, es esencial comprender si de alguna manera las prácticas que allí se desarrollan influyen en la formación de habilidades comunicativas, es decir, existen algunas directrices pedagógicas y de garantía de derechos, como los liderados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, basados en la necesidad de permitir a los niños el acceso al mundo letrado. Por lo cual se espera que los niños que vienen de estos ambientes cuenten con algunas experiencias de alfabetismo emergente, definidas como la exposición a objetos y eventos de alfabetización como la literatura, los portadores de texto, etc. Y aunque en el seguimiento se ha encontrado que estas prácticas son limitadas, de acuerdo a los ejercicios realizados en clase se evidencian actitudes negativas frente a espacios literarios (escucha, comprensión, intención).



Figura 5 Actitudes de los niños frente a actividades comunicativas

Y aparte, la encuesta señala que de los niños y niñas menores de 5 años que asisten a una guardería, preescolar o jardín infantil en Bogotá (276.541), el 41,8% acude a un establecimiento privado, y el 38,8% es atendido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), a través de la estrategia de Hogares Comunitarios y en guarderías, Hogares Infantiles o jardines. Así mismo, el 19,4% de la población infantil es atendida por el Distrito, a través de los jardines

infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) o Casas Vecinales y otras guarderías, preescolares y jardines oficiales. (SPD, 2011, p.134).

Cabe mencionar que la investigación se llevó a cabo con población localizada en la localidad Usme (5), Barrio La Marichuela del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D., sede “A”, en la dirección Kr 1 a 76 bis 15 sur, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) “Habilidades comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad”. (Miguel de Cervantes Saavedra, 2016, p. 12).

El Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. presta el servicio a la comunidad desde hace 33 años, es una institución distrital, mixto, calendario A, ubicado en el casco urbano de la localidad de Usme, cuenta con dos sedes (Sede A La Marichuela y Sede B en Yomasa) y presta el servicio en jornada mañana y tarde a los cursos de primero a noveno y en jornada única a preescolar y media fortalecida y nocturna a la comunidad adulta o en extra edad (término asignado por el MEN para el desfase entre la edad y el grado al crear el modelo aceleración del aprendizaje, 2009)

Respecto al contexto socio-cultural, la institución está ubicada en estrato socioeconómico 1 y 2, localizada estratégicamente en la zona comercial de Usme; lo cual expone a los niños al reconocimiento de espacios letrados que les permiten desarrollar su alfabetismo emergente. también se encuentra la estación de bomberos, Colsubsidio centro médico y supermercado, Biblioteca Público Escolar La Marichuela afiliada a red pública de bibliotecas de Bogotá (Biblore), la cual cuenta con representante asignado de Secretaria de Educación para el colegio, entre otros espacios, los cuales son aprovechados por los docentes de la institución. A 15 minutos se encuentra el relleno sanitario Doña Juana, el cual tiene un impacto ambiental sobre la población atendida, ya que genera enfermedades propias de la primera infancia que afecta el

asignaturas y temas para cada período académico, como se evidencia en el plan de estudios institucional, aun cuando la propuesta planteada desde los lineamientos pedagógicos (2010) de la primera infancia se encuentran enfocados en dimensiones, ejes y desarrollos. Por el contrario, al respecto surge la reflexión en torno a que se debe apuntar a que “En el medio educativo, se da una interacción entre el conocimiento socialmente organizado y el conocimiento presente en los alumnos, que suelen tener una gran carga de conocimiento cotidiano”. (Del Valle, 2013, p. 42) en ese sentido, los conocimientos previos e intereses de los estudiantes deben ser el punto de partida para tomar cualquier ruta de enseñanza, porque son construcciones propias y sociales.

Por lo tanto, se busca crear espacios de interacción y construcción entre pares, estimular el desarrollo de personas críticas, autónomas, conscientes y sensibles a su realidad, con espíritu solidario. De esta manera, la transformación de la práctica de enseñanza contemplará los intereses, necesidades de los estudiantes y reconocerá el aspecto cognitivo propuesto por Jean Piaget y sus estadios de desarrollo, así como el aspecto histórico cultural propuesto por Vigotsky, el cual plantea que “los procesos mentales son transformaciones de facultades predeterminadas, en función de la participación de la persona en las prácticas y demás elementos de la cultura en la cual crece y se desempeña” (1979, p. 40)

Para concluir, el contexto inmediato es el elemento esencial para promover el aprendizaje y aunque es circunstancial porque depende de una cantidad de variables que afectan directa e indirectamente el desarrollo del sujeto, está en nuestras manos como agentes formadores presentar el contexto escolar como un camino para transformar la realidad y desempeñarse como un ser único con características propias, así como un ser social, es decir, lograr una construcción interna y externa.

Para contextualizar el aula, actualmente se trabaja con 15 niños y 12 niñas del curso transición 01 en la jornada de la tarde, cuyas edades oscilan entre 4 y 5 años, un total de 27 estudiantes. No obstante, como se mencionó previamente, el proceso de diagnóstico de la investigación inició en grado jardín con 15 estudiantes, los cuales 12 mantuvieron continuidad en grado transición, 3 estudiantes nuevos corresponde al 11% de la muestra y 12 estudiantes antiguos cuya proporción es de 34% quienes fueron acompañados por otra docente en grado pre jardín y jardín.

Vale la pena mencionar el surgimiento de una preocupación por parte de la docente investigadora relacionada con la asistencia frecuente de los niños a la institución, el cumplimiento con las tareas, pero a su vez, el bajo rendimiento de algunos estudiantes. Así que se hace necesario revisar los factores que puedan determinar estas variables. De este modo, se señala los antecedentes educativos del grupo inicial para analizar su influencia en el desarrollo de procesos de alfabetización, ante esto la docente investigadora diseña y aplica en el mes de julio de 2017 una encuesta, titulada ficha familiar 2017, instrumento de recolección de información que pretende conocer aspectos relacionados con las prácticas alfabetizadoras en el ámbito familiar (Ver anexo N°3), la cual arroja que, del grupo el 11% de niños vienen de la casita vecinal, la cual tiene convenio con el colegio, para asegurar los cupos en la iniciación a la educación formal. Otro 11% provienen de jardines de Secretaria Distrital Integración Social (SDIS) y 33% de esta población, no habían ingresado al sistema educativo. (Ver ilustración 3)

En dichas instituciones, los niños y las niñas de 0 a 5 años de edad gozan de acceso a salud, nutrición y disfrute de la cultura y un conjunto de acciones pedagógicas dirigidas a lograr su desarrollo integral. (SDIS, 2017). Algunas encaminadas a desarrollar un programa de educación inicial con conciencia de trabajo desde los pilares de la primera infancia, mientras en

otras instituciones permanecen algunas prácticas tradicionales, donde no está establecido un programa formal para lograr un acercamiento con la lectura y la escritura, este último convocado en la presente investigación.

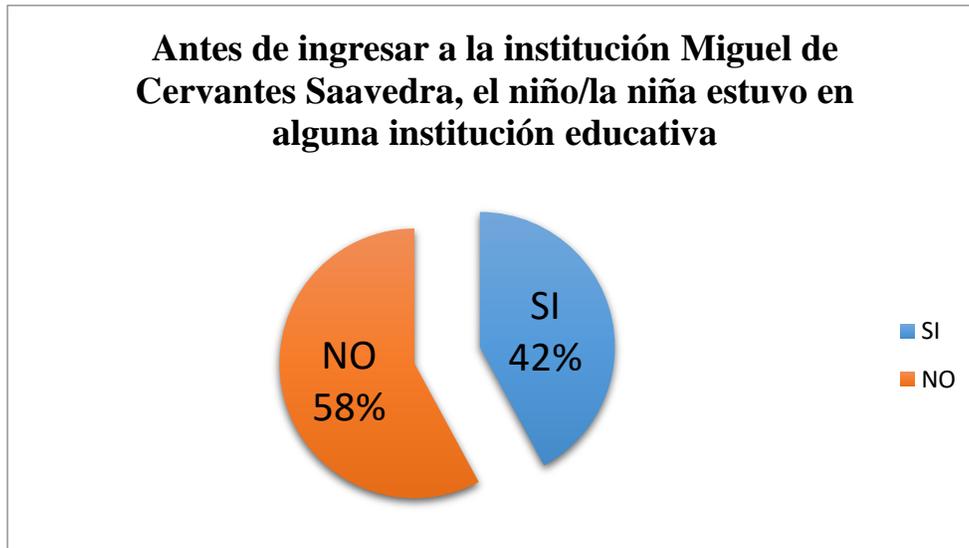


Ilustración 3 Vinculación previa a la educación formal

Por otro lado, se considera importante conocer la persona encargada de asesorar las actividades extracurriculares y su nivel de escolaridad, así como determinar su influencia en el desarrollo de este tipo de actividades. En esta línea, se rescatan dos elementos, el primero, la construcción social y cultural que hace el niño en la interacción con su entorno inmediato, ante esto afirma Ferreiro “En las interacciones entre el individuo y el medio, quien impone las formas y los límites de asimilación es el individuo” (1997, p. 340) y el segundo, desde una perspectiva de derechos la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje, en el marco de la política pública, Ley General de Educación, hace referencia al estado, la sociedad, la escuela y la familia, como instituciones que deben contribuir en el desarrollo integral de los niños. Se enfatiza en la última como el “núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos”. (1994, p. 8)

Desde este marco, la encuesta como instrumento de recolección de información arroja que el 81% de las madres acompaña este proceso, seguido por los padres con un 13% y, por último, los abuelos con un 6%. En este sentido, se observa que dentro de los cuidadores no se reportan personas analfabetas, ni de niveles profesionales que acompañen las tareas, en lugar se concentra un alto índice en las personas bachilleres, mientras que otro porcentaje menor manifiesta tener título de técnico y tecnológico (Ver ilustración 4). Así como también, se descarta la asistencia de los niños a alguna institución para recibir asesoría de sus tareas.

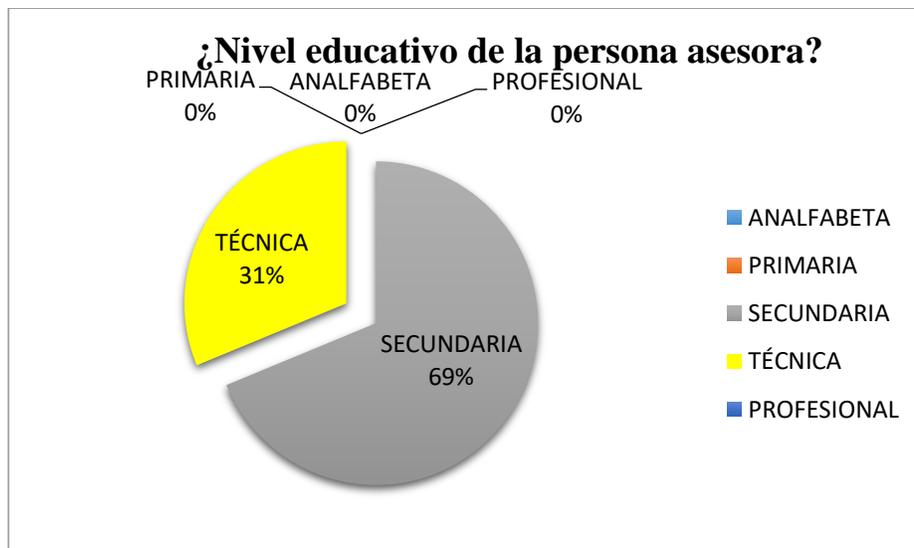


Ilustración 4 Nivel de escolaridad de padres y/o cuidadores

En esta medida, la relación de los niños con personas de mayor nivel educativo es proporcional al acercamiento con diferentes portadores de texto. De acuerdo con Braslavsky “la nueva perspectiva en el desarrollo de la lectura y la escritura durante la primera infancia ha demostrado el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje temprano de la alfabetización”. (2000, p. 6) De acuerdo a lo anterior y los resultados de la encuesta se podría esperar que los niños quienes tienen un modelo lector y escritor en casa podrían demostrar mayor desarrollo de las habilidades comunicativas.

Dentro de los resultados de la EMB 2011 resulta interesante afirmar que entre las localidades con las tasas de analfabetismo más altas son: Usme (3,6%), Ciudad Bolívar (2,9%) y San Cristóbal (2,8%). Usme presenta una tasa de analfabetismo de 3,6% equivalente a 9.538 personas de 15 años y más, que no saben leer ni escribir. (SPD, 2011, p. 83) Sin embargo, la ilustración 2 respalda que en la población estudiada no se presentan este tipo de casos.

6. ¿cuál fue la edad aproximada en que aprendió a leer?

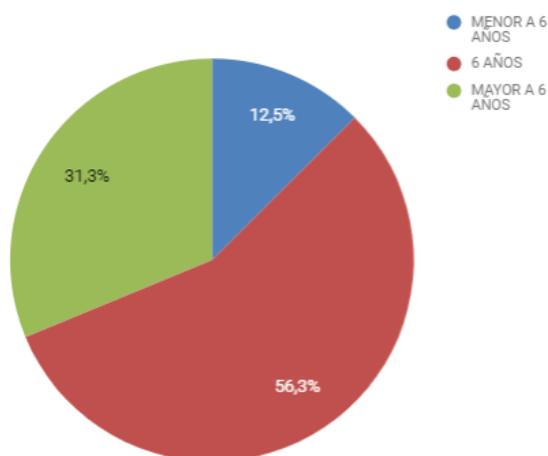


Ilustración 5 Aprendizaje de la lectura de acuerdo a la edad

Entre tanto, en la ilustración N° 5 se logra identificar que las personas encuestadas manifiestan que el 56% aprendió a leer y escribir a los 6 años, el 31% con menos de 6 años y 13% después de los 6 años, se destaca el caso de un padre que aprendió a los 10 años. Dicho dato resulta relevante ya que la edad cronológica es un criterio de referencia dentro de la adquisición del sistema de escritura convencional, donde se desestima la influencia del contexto e interacción. En cuanto al gusto por la lectura, tema que surge para revisar el acercamiento de los adultos a la alfabetización permanente, se estableció que el 81% de los encuestados afirma que si les agrada leer y el 19% no mucho. Finalmente, se determinó qué tipo de texto son los más usuales entre los padres de familia como aparece en la ilustración 6.

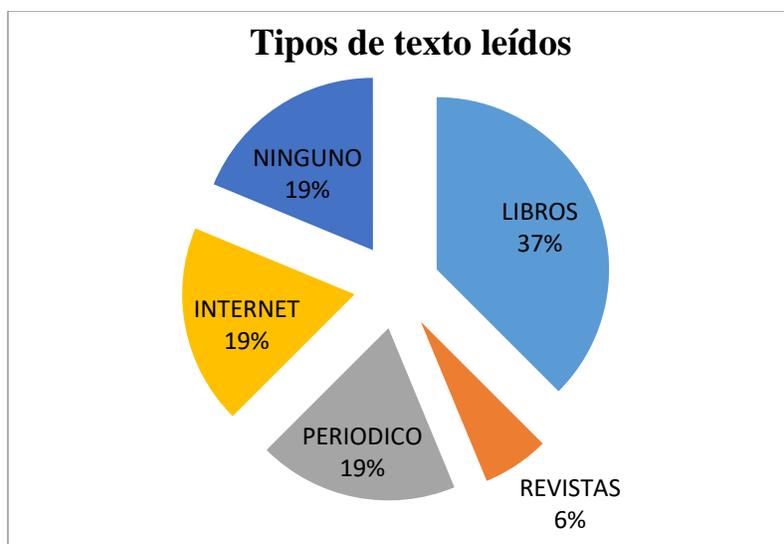


Ilustración 6 Tipos de texto leídos por los padres y/o cuidadores.

Ahora bien, al analizar la encuesta se puede determinar que un 67 % de los padres afirma que le gusta leer, situación que debería reflejarse en los niños si se siguen patrones de comportamiento. Sin embargo, en las experiencias de aula, los niños no identifican portadores de texto como la enciclopedia, pocos logran diferenciar revistas de periódicos, solo algunos manejan direccionalidad en la lectura y aunque manifiestan interés entre los niños por conocerlos, afirman que en sus hogares son ajenos a ellos.

Por otro lado, a través del diálogo informal y espontáneo entre los niños y docente, del cual no hay registro formal y la representación en juegos simbólicos se ve reflejado el interés por personajes y situaciones de la televisión, lo cual se evidencia en la cartelera de su personaje favorito (Ver figura 8). De esta manera, para finalizar el año 2017 reconociendo los intereses de los niños desde su cotidianidad, se crea una base de datos acerca de los personajes favoritos, insumo clave en la elaboración del poster que relaciona las letras del alfabeto con el nombre del personaje. De esta manera, se establecen subcategorías como programas para niñas, programas para niños, programas en común, programas tradicionales, programas por edades, etc. (Ver tabla 3 y tabla 4)



Figura 7 Cartel mi personaje favorito

Nº	Programa o Película para niñas	Nº	Programa o Película para niños
1	Doctora juguetes	1	Ben 10
2	La sirenita	2	Héroes en pijama
3	Frozen	3	Dragon Ball Z
4	Peppa Pig	4	Superman
5	Princesita Sofía	5	Transformers
6	Mujer maravilla	6	Cars

Tabla 3 Clasificación de Programas por género

A continuación, se relacionan en una tabla, otros programas que indican los intereses de los niños y se identificarán de la siguiente manera: (Ver tabla 4)

Franja amarilla: Programas en común

Franja verde: Programas tradicionales

Franja rosada: Programas por edades

Tabla 4. Categoría de programas	
1	Minions
2	Aventuras de Mickey Mouse
3	Sobre ruedas
4	Paw Patrol/Patrulla canina
5	Dora la exploradora
6	Jorge el curioso
7	Bob esponja
8	Macha y el oso
9	Alvin y las ardillas
10	Monster Inc.
11	Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug
12	El show de Tom y Jerry
13	El chavo del 8
14	Baby tv

Tabla 4 Clasificación de Programas por categorías

4.2 Diagnóstico

El diagnóstico como instrumento de recolección de información presenta las características del contexto y datos que arroja la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso (ver anexo 3) centrada en las concepciones de la docente investigadora, los trabajos de los niños para evidenciar en que se centraba la práctica, informes académicos, ficha familiar y caracterización de los niños.

Para contextualizar el aula de la propuesta de investigación, se desarrolló el proceso de diagnóstico con la población del grado Jardín 03 del colegio Miguel de Cervantes Saavedra inicialmente en la sede B con 10 niños y 5 niñas, cuyas edades oscilan entre 4 y 5 años, un total

de 15 estudiantes; y el escenario de transformación y análisis de la práctica pedagógica de la presente investigación, debido al cambio de año escolar, se concluye en la sede A, sede principal, Barrio La Marichuela con 27 estudiantes, 12 de los 15 mencionados previamente, 12 estudiantes antiguos de otro curso y 3 estudiantes nuevos, quienes no han tenido escolaridad.

De igual manera, se desarrollan eventos que fomentan la oralidad y la lectura más no la escritura, hecho que genera interés para la docente investigadora. Dentro de estos eventos se encuentra “Lectura compartida con mamá y papá”, cuyo objetivo es involucrar a las familias en el proceso de acompañamiento lector a través de diferentes actividades, la cual ha tenido gran participación de parte de los padres de familia del nivel de preescolar. A su vez, los niños realizan visitas guiadas a la biblioteca o los funcionarios de la misma visitan las aulas periódicamente, así se generan espacios de discernimiento, recreación, amor por la lectura, además de desarrollar actividades con diferentes modalidades de lectura, que motivan a los niños a vivir en el mundo de la literatura, las cuales son consignadas en registros fotográficos y de video.

Para concluir, se plantean dos factores interesantes acerca de la mirada hacia la alfabetización. El primero de ellos es el interés en desarrollar actividades a nivel institucional y de ciclo, las cuales favorecen el desarrollo del lenguaje en los estudiantes; y segundo, con el ingreso a la Maestría en Pedagogía, el acceso a nuevos conocimientos y comunidades de aprendizaje surge la necesidad de analizar y revisar la práctica personal y hacer un recorrido para demarcar la ruta de exploración y estudio que se ha llevado a cabo para concretar la propuesta de investigación, donde una exhaustiva revisión conceptual, teórica, la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, así como la indagación sobre el contexto y los interés de los niños, han sido el insumo para proponer el tema de investigación.

Así que es importante analizar el contexto en el cual se encuentra inmersa la práctica de enseñanza, así como los elementos socio-culturales que las permean y su influencia sobre esta población. En particular, ahondar en el proceso de desarrollo de la escritura con una mirada retrospectiva y prospectiva, a través de instrumentos de recolección y análisis de información diseñados y adaptados para ello, tales como la encuesta, observación, escritos espontáneos, y matriz de valoración.

La docente investigadora reflexiona en torno a la necesidad de exponer a los niños a diferentes portadores de texto, integrar las familias en dicho proceso y por otra parte, enfocar acciones encaminadas a la construcción del sistema de escritura en términos de Ferreiro y Teberosky (1997) En este sentido, estos esfuerzos por vincular a los estudiantes al mundo alfabetizador no pueden ser solo actividades que apunten a la oralidad y la lectura, se debe incluir la escritura de lo contrario serán actividades independientes, sin secuencialidad ni profundidad cuyo impacto será incierto y probablemente limitado en el pensamiento de los niños y los adultos que acompañan su proceso formativo.

Capítulo 5. Ciclos de reflexión

5.1 Primer ciclo de reflexión. Las concepciones del docente inciden en las decisiones relacionadas con la enseñanza.

A través de la rutina de pensamiento antes pensaba - ahora pienso, se referencian los conocimientos previos de la docente respecto a las habilidades comunicativas, en ella afirmo que la oralidad aparece “Desde el nacimiento, el niño siente la necesidad de expresarse a través del llanto, gritos, balbuceos, los cuales van evolucionando hasta lograr una comunicación verbal comprensible dentro de una cultura” (Vargas, 2017) Cuando ingresan a la escuela se promueven experiencias para fortalecer dicha comunicación en una constante interacción social con pares y adultos, la cual resulta efectiva cuando existe expresión espontánea y comprensión de otros sobre las necesidades e intereses de los niños.

Ahora bien, la misma rutina de pensamiento frente a cómo se aprende a escribir se referenció de la siguiente manera: “La etapa de garabateo es fundamental en el desarrollo de los grafismos, es el punto de partida a la ejecución de trazos, letras, palabras, frases, textos, etc.” (Ver anexo 1) Aun cuando algunos de estos elementos persisten, he ampliado la visión acerca la continuidad que presenté en dicho momento, es decir, no se puede considerar una secuencia tan lineal como la mencionada, la construcción puede aparecer segmentada, depende del significado que le asigné cada niño y la relación con ambientes letrados.

En este sentido, desde una mirada sociocultural desarrollada por Neuman señala “En la primera edad, la alfabetización es un proceso profundamente social que entra en la vida de los niños a través de interacciones en una variedad de actividades y relaciones (Braslavsky, 2000, p. 7) De igual forma, esta concepción se ha fortalecido a partir de las experiencias con los niños, la

retroalimentación teórica permanente y los aportes de los docentes y seminarios de la universidad.

Por otra parte, en las intervenciones dirigidas y las actividades diarias se pudo observar que los niños mostraron sus habilidades para apropiarse del escenario, de su papel como artistas, de un discurso natural, con un lenguaje corporal sencillo pero propio (Anexo Diario de campo N° 4), lo cual evidencia que cada niño/a está en la capacidad de utilizar “diferentes medios no verbales para expresar algún mensaje, tales como símbolos gráficos en el dibujo, la expresión plástica, musical, los juegos teatrales y la mímica”. (SED, 2010, p. 116)

Se relaciona directamente la oralidad con la expresión ignorando la escucha, elemento que se analiza en el aula. Incluso uno de los acuerdos de aula es pedir la palabra para expresar opiniones y es un criterio valioso para evaluar, pero algunas veces se ignora aquellos niños que no participan mucho y aun así muestran avances significativos en su aprendizaje. De acuerdo a Cassany “quien escucha suele ser muy activo en la conversación: colabora en ella, ofrece retroalimentación, se anticipa en su curso, da a entender que sigue y comprende el sentido de la misma”. (SED, 2010, p. 118)

En el marco de la lectura, aun cuando esta se inició con cuentos infantiles clásicos y luego, con la colección Buenas Noches sin una intencionalidad clara, implícitamente se crearon dinámicas de predicción, inferencia y otras donde se pone a prueba la capacidad de cada niño para relacionar con sus conocimientos previos y expresar sus opiniones, incrementar niveles de atención y participación, etc., justificados en dos de los desarrollos propuestos por el lineamiento y reflejados en la malla curricular para grado jardín:

Disfrute de la oralidad, a través de la escucha y de la producción de juegos de palabras, onomatopeyas, rondas y canciones, entre muchas otras posibilidades... y use el lenguaje

para interactuar, jugar, comunicar y expresar deseos, necesidades, opiniones, ideas, preferencias y sentimientos y relatar sus vivencias en las diversas situaciones de interacción presentes en lo cotidiano”. (SED, 2010, p. 119)

En esta línea, Kaufman cita a Goodman (1998) quien en su investigación sobre lectura define estrategias básicas que se caracterizaron en el diagnóstico. “La anticipación: consiste en completar, en función de los conocimientos previos del lector, el resto de la información visual que excede los lugares de las fijaciones oculares; Inferencia: se refiere a la capacidad de leer lo que no está escrito explícitamente”. (p.51)

Al contrastar las concepciones previas en la rutina de pensamiento Antes pensaba- Ahora pienso, se pudo determinar que antes pensaba que para aprender a leer “el contexto en que se desenvuelve el niño es el primer elemento que ofrece la oportunidad para desarrollar el proceso lector. Es decir, el niño está expuesto no solo a lectura de tipo gráfica, sino también icónica y gestual”. (Vargas, 2017) Ahora pienso que es importante tener en cuenta que un niño no es ajeno a los elementos que ofrece el contexto en el cual está inmerso. Sin embargo, el niño necesita de un agente mediador que oriente dicha exploración para que adquiera un sentido más profundo.

En cuanto a la comunicación escrita, aunque la escritura no es una dinámica frecuente en el aula, de vez en cuando se realizan escritos espontáneos y transcripciones, los cuales se analizarán teniendo en cuenta las características formales que debe tener un texto para lograr ser leído, así como los niveles establecidos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, mencionados previamente en el marco teórico.

Desde esta perspectiva las autoras plantean dos criterios, el primero que haya una suficiente cantidad de letras y segundo, una variedad de caracteres. Por ejemplo, en un ejercicio

espontaneo donde los niños debían escribir un mensaje a una compañera que se encontraba varios días hospitalizada, se evidenció que el mensaje está acompañado de dibujos y aún no se logra interpretar escritura convencional. (Ver figuras 10 a 14)

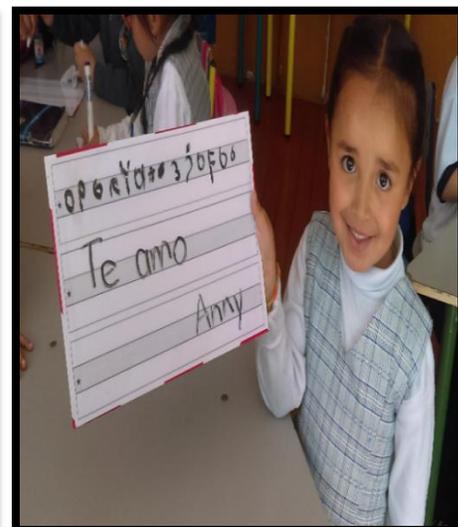
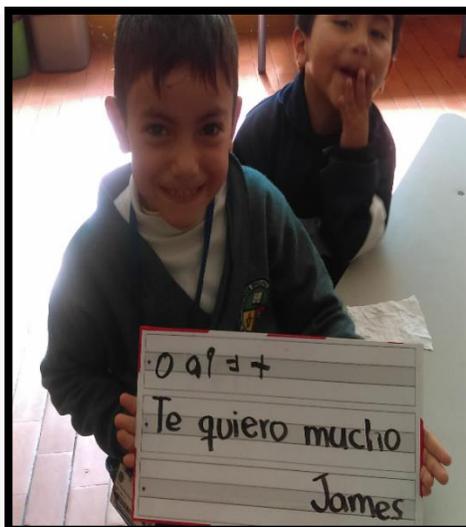


Figura 8 Mensajes a compañera hospitalizada

Se encuentran en una etapa pre silábica, demuestran hipótesis de variedad e iniciando la fónica, de acuerdo a Ferreiro, un texto debe poseer algunas características: variedad y cantidad, pero “si todos los caracteres son iguales, aunque hay un número suficiente, tampoco esa tarjeta puede dar lugar a un acto de lectura” (1997, p. 53).

Además, en este ejercicio los niños mezclan letras mayúsculas y minúsculas sin control, entre los hallazgos esta que emplean letras de su nombre, principalmente la A, la cual ha generado impacto en ellos, pues los nombres de algunos niños del grupo comienzan por esta letra, incluso la de la maestra. También se rescata el significado para cada uno de sus escritos, con respecto a los lineamientos el niño “Realiza producciones gráficas de manera voluntaria en las que eventualmente use signos no convencionales de la escritura, atribuyéndole sentido a sus productos”. (SED, 2010, p. 122)

Desde la mirada de la investigadora se considera que la primera infancia es clave para cimentar las bases para lograr construir significado y no solo descodificar la lengua. Sin embargo, desde el inicio de la escolaridad surgen limitantes en el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños y niñas, tales como extensas planas, lecturas con lenguaje complejo y de poco interés para los lectores, tornándose un proceso poco alentador cada vez más tedioso, logrando una distancia entre la cultura y el sujeto.

Inicialmente la investigación se enfocó en las habilidades perceptivas haciendo hincapié en la percepción visual orientada por los planteamientos de Marianne Frostig citada por Jiménez quien considera que “El proceso visoperceptivo es la función más importante del desarrollo del niño de tres a siete años, siendo este el indicador más notable de su desarrollo global”. (1995, p. 23) Así dentro del aula se establecerían estrategias para desarrollar y potenciar habilidades visuales mejorando el procesamiento de la información y obviamente el desempeño académico.

Probablemente la percepción visual es un componente fundamental en el desarrollo de habilidades en la lectura y escritura, pero sería considerado un entrenamiento, mientras que la propuesta de investigación pretende trascender esos límites y desarrollar en los niños habilidades de pensamiento. Luego, el interés tomó otro rumbo, se comprendió los vacíos en la

alfabetización inicial, en ocasiones relegadas por factores como: las dinámicas propias de las instituciones educativas, la implementación de métodos descontextualizados, los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, el temor a innovar y fracasar, etc.

De este modo, la alfabetización define la lectura y la escritura como “Formas de construir, interpretar y comunicar significados. Leer se define como la capacidad de comprender el significado de lo impreso y escribir, como la capacidad de servirse de lo impreso para comunicarse con los demás”. (McLane, 1999, p. 14). Si bien en el grado jardín se ha dado prelación a la lectura y asumido la escritura para el grado transición, implícitamente se ha favorecido la formación desde esta perspectiva de alfabetización, aunque la sistematización y reflexión sobre tales actos, no ha sido rigurosa.

A modo de cierre, se plantean situaciones orientadoras para enfocar la investigación, dentro de las que se puede destacar: interés de los niños por realizar actos de lectura y escritura, desinterés por realizar actividades repetitivas como planas sin lograr procesos de aprendizaje favorables como consecuencia de dicha dinámica, padres poco conscientes de la importancia del ambiente letrado en el aprendizaje de los niños, entre otros elementos que permitieron analizar las prácticas de enseñanza de la docente investigadora y plantear una estrategia pedagógica de alfabetización inicial de acuerdo a los intereses de los niños de 4 a 5 años de edad que emplea los programas infantiles de televisión, enfocado en la producción textual, es decir, a través de personajes y situaciones específicas, los niños producirán diferentes portadores de texto, los cuales evidenciarán los avances de los niños respecto a la escritura de acuerdo a los niveles establecidos por la autora Emilia Ferreiro.

Para concluir, como profesional de la educación es necesario reflexionar acerca de la enseñanza desde la práctica pedagógica, desde una concepción inicial, la cual presento como un

“proceso mediante el cual se dispone de recursos para lograr un aprendizaje, siendo el maestro y el estudiante, los principales agentes productores de conocimiento”. (Ver anexo 3)

Esta información se puede quedar corta al conocer la multitud de elementos que confluyen en un proceso de enseñanza aprendizaje, pues en el entorno escolar tanto niños como maestra participan en diferentes situaciones comunicativas que, aunque están enmarcadas en contenidos, metodologías, desempeños, etc., apuntan a un desarrollo integral de los pequeños.

Este ciclo de reflexión da cuenta de los ejes de transformación de la práctica lo cual conlleva a la búsqueda de antecedentes de investigación y con ello el diseño de una propuesta de enseñanza que permita visibilizar los cambios en las concepciones de la docente investigadora.

En este sentido, es necesario sistematizar las experiencias en un plan de trabajo, el cual se convierte en un instrumento valioso donde se pretende evidenciar el modelo de investigación acción propuesto por Kemmis (1988), quien propone ciclos de reflexión en cuatro momentos: planificación, intervención, evaluación y reflexión, los cuales funcionan de manera cíclica, para retroalimentar cada una de dichas fases y se evidencien en los próximos ciclos.

5.2 Segundo ciclo de reflexión. Cambio al rol de investigador

Del primer ciclo de reflexión se establece como condición construir un segundo ciclo de reflexión que agrupa y analiza los cambios en las preguntas generadas alrededor de la investigación, los elementos que han surgido a partir de la información recolectada a través de la observación, el uso de instrumentos de recolección de información e implementación de estrategias en el aula, empleando las fases de la investigación acción, más conocido como el ciclo PIER (Planeación, Intervención, Evaluación y Reflexión) propuesto por John Elliot (1990)

A la vez, para interpretar la propuesta pedagógica se traerán a colación aportes de autores como Claudia Molinari, quien plantea la importancia que: “el docente no sólo diagnostique el estado de conocimiento de sus alumnos, sino que sepa, además, cómo intervenir para ayudarlos a avanzar. Eso significa crear en el aula un auténtico ambiente alfabetizador” (Kaufman, s.f, p 15)

A continuación, se presentan los títulos e interrogantes que han surgido a partir del análisis de la experiencia práctica y teórica durante los ciclos de reflexión en esta investigación. Para ahondar en el propósito de este ciclo se revisará paso a paso cada uno de las preguntas de investigación enunciadas y se justificará el cambio de perspectiva.

1. Factores neurológicos del aprendizaje en educación inicial: Los logotipos publicitarios como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas en nivel inicial en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED ¿De qué manera los factores neurológicos contribuyen al aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes de preescolar del colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D?

En primer lugar, este proceso inicio por indagar sobre los intereses de la docente quien consideraba el procesamiento visual como objeto de investigación, pues encontró que su desarrollo predomina en los primeros años de vida y estos ejercen influencia en el desarrollo del sujeto. Además, se evidenció en el aula regular de nivel preescolar, que es limitado este tipo de exploración, en algunos casos a causa de falta de material audiovisual, en otras porque requiere de un trabajo exhaustivo de parte de la maestra para su elaboración.

En este punto se retoma a Jiménez quien cita a Frostig “la madurez perceptivo-visual ha sido un indicador de problemas futuros en la lectura”. (1995, p.23) Y aunque posiblemente se ha establecido una edad para adquirir esta madurez, es válido considerar que desde preescolar se pueden generar las bases para lograr superar dichas dificultades. Sin embargo, se reevalúo este

objeto de estudio por dos razones, la primera el hecho de relacionar directamente el aprendizaje de la lectura, específicamente al componente visual de la decodificación, más que en el proceso cognitivo, por lo cual resultaba limitado; y la segunda, se priorizó los intereses de la docente más que los de sus estudiantes.

2. La televisión y el alfabetismo inicial ¿Cómo desarrollar el alfabetismo inicial por medio de programas de televisión infantil en los estudiantes de jardín transición del colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D?
3. Personajes infantiles: Un pretexto para escribir en la educación inicial ¿Cómo se relacionan los cambios en la alfabetización inicial con el desarrollo de la escritura en los niños y niñas de transición del colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D?
4. Personajes infantiles: Un pretexto en la alfabetización inicial en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D” ¿Cómo se relaciona el desarrollo de una secuencia didáctica para la alfabetización inicial que usa personajes infantiles con el desarrollo de la escritura en los niños y niñas de grado transición del colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D?

A partir de la segunda pregunta es notorio el interés en la televisión. No obstante, en el desarrollo de las primeras planeaciones de clase se involucraba la oralidad, la lectura y la escritura desde diferentes ópticas, y sobre ellas se direccionó el interés para desarrollar habilidades de pensamiento desde educación inicial, aunque después de algunas intervenciones en el aula se evidenció que además de hablar, leer y/o escribir, se pretendía trascender los límites hacia la comprensión desde la propuesta de cualquier portador de texto que se presentara por la docente, así los niños al expresar sus ideas relacionaban experiencias vistas con personajes de la televisión, como se evidencia en el siguiente diálogo propicio en la escritura de una carta:

Fernanda: ¿cómo puedo escribir Skype? (Nombre de uno de los personajes del programa infantil Paw Patrol – Patrulla canina)

Maryury: yo no sé cómo escribir el nombre de Elsa

Docente: por cual letra empieza Elsa (la docente hace énfasis en el sonido inicial)

Maryury: con la E (sonríe y escribe), ¿cuál es la letra que sigue?

Docente: sigue la l de luna (haciendo el sonido)

Maryury: La niña observa las imágenes del semanario y escribe l. Luego pregunta ¿cuál sigue?

Docente: muestra la vocalización (sss) y dice: la misma letra de la sirenita

Fernanda: así (explica con el dedo sobre la mesa)

Maryury: ahh ya sé cuál es, la que se dibujo

Docente: la de la serpiente, la que parece un 5

Maryury: ya le hice la que parece un 5, ahora ¿qué escribo?

Docente: mira mis labios y escucha (hace el sonido aaaa)

Tomado de diario de campo “la carta” y como aparece en el min 0:12 del video 6 de la sesión del miércoles 21 de marzo.

Se percibe en el diálogo la manera como se vinculan los personajes de forma oral, visual y escrita, apoyados con dibujos, gestos, garabatos, grafías no convencionales y convencionales, demarcando una influencia emocional y así el interés por escribir de manera que otro, sea par o adulto, comprenda aquello que ellos quieren comunicar. Es decir, pasar de un plano emocional hasta lograrlo en un plano cognitivo.

En este momento, se decide realizar una investigación pedagógica que contribuya en la transformación de la práctica de enseñanza centrada en la alfabetización inicial y desarrollar una

estrategia; inicialmente la secuencia pedagógica, entendida como “una unidad de enseñanza de la composición” (Camps, 2008, p.25), y luego una unidad de comprensión bajo el marco de referencia de la EpC, las cuales son sistematizadas y documentadas de acuerdo a los planteamientos de Elliot en su propuesta de investigación acción en el aula.

Otro cambio que se registra consiste en la visualización de la escuela desde principios conservadores donde el estudiante cumple un papel pasivo ahora se promueve la cultura de pensamiento en el aula, específicamente se fomenta las ocho fuerzas culturales planteadas por Ron Ritchhart: las rutinas de pensamiento, las interacciones, el ambiente físico, el tiempo, las expectativas, oportunidades, modelaje y el lenguaje.

Para Ritchhart citado por Salmon, las “culturas de pensamiento son lugares en donde el pensamiento, tanto individual como colectivo, es valorado, visible y activamente promovido como parte de las experiencias que las personas viven día a día” (Salmon, 2014, p. 86). Aunque el autor resalta la importancia de trabajar los ocho elementos simultáneamente, cabe señalar que el trabajo en el aula, se ha centrado en los tres primeros (las rutinas de pensamiento, las interacciones y el ambiente físico) para dinamizar el trabajo en el aula.

Además, se ha ampliado el horizonte hacia la innovación en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura, ya que son procesos que se correlacionan. De acuerdo con autores como Jolibert “No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (Jolibert, 1991, p.25). Cabe mencionar que esta acción participativa ha sido un esfuerzo constante, la cual se justifica cuando se analiza el proceso y los cambios tanto en los niños como en la docente, a nivel personal y como profesional en la rama de la educación.

Ahora bien, para el diseño del objetivo de aprendizaje se enfatizó en el desarrollo de la escritura y mejorar las destrezas de pensamiento de los estudiantes para producir textos a través de un proceso de operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación, las cuales les permiten a los estudiantes y la docente investigadora tomar conciencia de sus procesos cognitivos y actuar sobre los mismos.

5.3 Tercer ciclo de reflexión. Planeación y actividades en el aula

Un cambio en este ciclo está directamente relacionado con la planeación de la clase. La planeación inicialmente propone actividades relacionadas directamente con los contenidos de acuerdo a cada dimensión del desarrollo, siguiendo los parámetros establecidos en la malla curricular de la institución, evidenciando fragmentación en el aprendizaje.

A lo largo de la investigación, surge la necesidad de reflexionar acerca de la planeación como herramienta clave dentro del proceso de enseñanza, es así como se inicia un cuestionamiento sobre cómo diseñar e implementar una estrategia que evidencie comprensión en los estudiantes, como formular metas de aprendizaje que se constituyan en uno de los ejes de trabajo, entre otros.

Después de revisar y analizar la experiencia en el aula y los documentos oficiales, la planeación propone experiencias con un propósito claro para los niños, docente y padres, experiencia significativa, que tenga en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para que hagan conexiones con los nuevos y los ayude a desenvolverse en la sociedad como lectores y escritores competentes.

Por otro lado, para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza se han utilizado instrumentos de recolección de información tales como la ficha familiar, grabaciones de clase,

diarios de campo, escritos espontáneos que han servido de insumo para diagnosticar el estado de los niños frente a las diferentes habilidades, reflexionar sobre la evaluación y retroalimentación de los procesos cognitivos de los niños.

Adicionalmente, se han fortalecido actividades institucionales como: lectura compartida con mamá y papá desde el proyecto transversal PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad), cuyo objetivo es crear y promover espacios literarios que permitan vincular a los padres de familia en los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes desde la primera infancia y a lo largo de la escolaridad. También se programan visitas con los niños a la biblioteca o los funcionarios de la misma, visitan las aulas periódicamente, así se generan espacios de discernimiento, recreación, amor por la lectura, además de desarrollar actividades empleando diferentes modalidades de lectura que motivan a los niños a vivir en el mundo de la literatura, lo cual se relaciona con lo planteado en lineamientos, referentes, leer es mi cuento, entre otros.

Estas experiencias de lectura esporádica donde los niños tienen acceso a los portadores de texto de forma libre, fomentan que cada niño/a de manera autónoma y luego colectiva “Disfrute e identifique leyendo a su manera los libros-álbum favoritos, reconociendo sus caratulas y descubriendo cada vez más sentidos en las ilustraciones”. (SED, 2010, p. 116) Desde el aula se debe reconocer que los niños implícitamente están desarrollando destrezas frente al lenguaje escrito al participar de experiencias con diferentes portadores de texto, es decir, los niños se apropian de la estructura del texto y se presenta un acercamiento al sistema de escritura, además a través del ejercicio diario de lectura en voz alta se mejora la capacidad para escuchar, analizar y expresar.

En esta línea, la docente dando continuidad a este propósito a diario implementa actividades de acercamiento a la lectura y escritura de diferentes tipos de texto y ocasionalmente, se envían a casa actividades para vincular la familia tales como el cuento viajero, visita a la biblioteca, lectura de un libro que te guste, etc., sin descontextualizar el aprendizaje, así que se debe considerar que:

Desde mucho antes los niños ven que la gente lee y escribe y van descubriendo que estos dos procesos cumplen con importantes funciones en la vida social, incluso se han percatado de la manera como la cultura escrita permea todos los ámbitos de la vida de un sujeto (Pérez, 2010, p.32)

De esta manera, se pretende hacer una valoración inicial sobre las habilidades comunicativas de los niños para conocer su nivel de desarrollo y tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a la oralidad, se refiere a pautas de habla y escucha; el escrito espontáneo se analiza a la luz de las etapas propuestas por Emilia Ferreiro y las fases en el aprendizaje de lectura expuestas por Rita Flórez y otros, los cuales se condensan en un documento (Ver tabla N°5)

COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA JORNADA TARDE
Año Escolar 2017
REGISTRO DE DIAGNÓSTICO

Elaboró: Adriana Vargas	Aprobó:
Docente: Adriana Vargas	
Curso: Jardín 03	Fecha:

ESTUDIANTES	HABILIDADES	Lectura							Escritura				Oralidad				
		Identifica diferentes tipologías textuales	Lee imágenes	Usa el dedo para señalar el texto que	Utiliza expresiones emotivas	Realiza predicción sobre el texto	Hace inferencia en el texto	Tiene comprensión global del texto	Reconoce algunas letras	Etapas Hipótesis presilábica (Nivel)	Etapas Hipótesis silábica	Etapas Hipótesis silábica Alfabética	Etapas Hipótesis Alfabética	Escribe su nombre convencional	Relata acontecimientos	Se expresa con fluidez	Escucha atentamente
1	ARANCO CUENTES VALERY ALEJANDRA	2															
2	CHAPARRO MARCO ANTONIO DANIEL PIERSON	2															
3	CONTRERAS NOVA ANNY NATACHA	2															
4	CORREA ORTIZ SERGIO	2															
5	LOPEZ VELASQUEZ JUAN PABLO	1															
6	MARIN CAMARGO LAURA SOFIA	3															
7	MONSALVE SOTELO MARIA FERNANDA	1															
8	MORENO PIRATOVA MARYURI MILEIDY	2															
9		1															
10		1															
11		3															
12		2															
13		3															
14		2															
15		2															
16		2															

Tabla 5 Registro diagnóstico 2017.

En primer lugar, se hace una valoración tipo semáforo, la cual evidencia el nivel en el que se encuentra cada estudiante, es decir, color verde si el niño y/o niña, logra desarrollar la actividad, color amarillo si el niño y/o niña se encuentra en proceso, aunque no lo hace bien, demuestra interés por hacerlo y, por último, el color rojo, asignado si el niño y/o niña aun no centra su interés en dicha actividad.

Este instrumento alimenta la mirada inicial de la investigadora sobre la práctica como punto de partida para la reflexión y se hace pertinente mencionar su implicación en cada una de las habilidades comunicativas. Cabe señalar que las actividades en la dimensión comunicativa contemplan al uso de diversas composiciones textuales (rima, trabalenguas, poemas) en menor grado, al manejo progresivo del espacio, la adquisición del código, las cuales mantienen una secuencialidad temática de acuerdo a la malla curricular. Sin embargo, por el afán de presentar evidencias sobre el código escrito se obvian las composiciones textuales y el uso de portadores de texto.

Por un lado, es importante afirmar que ocasionalmente se realizaban actividades didácticas que se han convertido en estrategias pedagógicas pensadas para que los niños disfruten y participen entusiasmados, ejemplo de ello, es la lectura de cuentos como pretexto para desarrollar habilidades de pensamiento, actividades que no están explícitas en el currículo, pero se fundamentan en documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje y los lineamientos pedagógicos para la primera infancia.

De lo anterior se deriva un cuarto ciclo de reflexión que se desarrolla paralelamente a la valoración de las destrezas de los niños, dicho ciclo se relaciona con las transformaciones de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

5.4 Cuarto ciclo de reflexión. Transformaciones en las prácticas de enseñanza

Este ciclo de reflexión se focaliza en las reflexiones y cambios que se dieron en la práctica de enseñanza de la docente investigadora a partir de la identificación de una situación problema, el análisis del contexto y la planeación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas.

Este proceso de investigación inicio desde los intereses de la docente quien consideraba el procesamiento visual como objeto de investigación. Sin embargo, al reflexionar sobre las prácticas de aula, se reevalúo este objeto de estudio por la transformación de la práctica de enseñanza.

Inicialmente las condiciones del contexto y familia son importantes para analizar las prácticas alfabetizadoras. Sin embargo, durante la investigación se evidencio cómo vincular experiencias con diferentes portadores de texto en el aula puede acercar a los niños al sistema de escritura y reconocer su función social, aportando a su proceso de alfabetización, es por esto que, además, se deben crear ambientes que motiven el aprendizaje basados en los intereses de los niños.

Del mismo modo, en las experiencias se reconocen los niños como coparticipantes no solo seguidores de instrucciones, así como sus particularidades, conocimientos previos, intereses y se atienden los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje en un proceso de construcción más que de transmisión.

Otro aporte se refiere a la planeación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas, así como el diseño y uso de herramientas que buscan acercar al niño al sistema de escritura pensado en elementos de su contexto e interés a través del tablero de autoconsulta, además, el contacto con portadores de texto promueve las prácticas sociales de la lectura y la

escritura desde primera infancia. Por último, se hallan las rutinas de pensamiento, las cuales visibilizan las comprensiones de los niños.

En cuanto a los informes se elaboran personalizados de manera cualitativa siguiendo los componentes y parámetros establecidos en la malla curricular. En cada dimensión se trabaja desde los Derechos Básicos de Aprendizaje, los lineamientos curriculares, el proyecto anual y tópico generativo, los cuales apuntan a una construcción transversal, autónoma y periódica a través de experiencias con sentido, las cuales son evaluadas y retroalimentadas dentro de un proceso no hacia un resultado.

No se puede desconocer en la investigación la relación con referentes institucionales como el PEI, la importancia del diagnóstico como principal fuente de información sobre las condiciones de los niños, niñas, así como sus intereses y necesidades.

Capítulo 6: Análisis de resultados

Como la transformación de la práctica de enseñanza es el objetivo de la investigación, el análisis se centrará en aspectos asociados a la planeación, intervención y evaluación en educación inicial a partir del diseño de una estrategia pedagógica.

El proyecto de investigación aborda las categorías de enseñanza y aprendizaje, determinadas cada una por subcategorías, que dan cuenta del proceso de análisis desarrollado durante el proceso través de instrumentos de recolección de información como el diario de campo, formato de la unidad de comprensión, matrices de valoración, material audiovisual, escritos de los niños. De forma paralela, se manifiestan los tres momentos relacionados con un portador de texto distinto cada uno donde se contrasta la información recolectada y las conceptualizaciones desde diferentes autores.

6.1 Análisis de datos dimensión enseñanza

El análisis de esta categoría permite enfocar a la investigadora en la resolución del objetivo: caracterizar los cambios en la práctica de enseñanza de la docente a partir del desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial que enfatiza en el acceso a portadores de texto para la adquisición de escritura.

A partir de lo observado en el proceso de caracterización se identificaron las categorías de análisis que a juicio de la investigadora se constituyen en los primeros aspectos a transformar.

1. Planeación: la cual es considerada el eje central del proceso de enseñanza y permite evidenciar la reflexión de la docente investigadora, en un proceso de integración de su visualización del contexto, las necesidades de los estudiantes, los propósitos y lineamientos institucionales y los intereses y propósitos de enseñanza.

Inicialmente, las clases estaban organizadas por actividades algunas desarticuladas, repetitivas incluso catalogadas tradicionalistas, sin un objetivo claro, que solo tenía en cuenta los contenidos y desarrollar procesos de decodificación y codificación. Como se observa en la figura 15 y 16 se presenta una clase tradicional cuyo objetivo es desarrollar la motricidad fina de los niños y niñas, como proceso preliminar a las actividades de preescritura y escritura convencional. Desde la mirada de autores como Fons Esteve (2004),

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, tanto los analíticos como los sintéticos, elaboran un camino unidireccional para aprender a leer y a escribir. Un camino lineal y sumativo, marcado en parte por una enseñanza que apuesta básicamente por la transmisión de unas habilidades visuales, motrices y auditivas. (p. 30)



Figura 9 Actividad de aprestamiento 1 febrero 2017 Figura 10 Actividad de coloreado 8 febrero 2017

Durante la implementación y el análisis de la planeación propuesta, se reflexiona sobre los objetivos trazados inicialmente y se plantean nuevas experiencias de escritura bajo la estructura de una secuencia didáctica, considerada una estrategia organizada, y pertinente para la edad de los estudiantes como se evidencia a continuación (Ver figuras 17 y 18). Sin embargo, se reflexionó acerca de la actitud de los niños frente a su proceso de apropiación del conocimiento,

evidenciando que los niños y niñas seguían las instrucciones dadas por la docente, pero la comprensión y participación era limitada.

SECUENCIA DIDACTICA N° 1

PORTADOR DE TEXTO: CARTA	PERSONAJE: SIRENITA	RUTINA DE PENSAMIENTO: Veo, Pienso y Escribo
DIMENSION: COMUNICATIVA	FECHA: 21 marzo 2018	
	CURSO: TRANSICIÓN 01	

DBA (10): Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

OBJETIVOS:

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema “la carta”
2. Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la carta como principal medio de expresión usado por los niños.
3. Fomentar la escritura de una carta como portador de texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar.

FASE	DESCRIPCION	TIEMPO	RECURSOS
APERTURA	Actividad motivacional: Con los niños se entonará la canción saco las manitas para guardar a doña Juana (oralidad) y fomentar la escritura espontánea de la carta como portador de texto informal. Luego a través de preguntas dirigidas a los niños tales como: ¿Alguien sabe que es una carta? ¿Quién puede escribir una carta? ¿A quién se le puede escribir una carta? etc. Se conocerán los conocimientos previos frente al tema.	15 MINUTOS	Marcador
			tablero
DESARROLLO	La docente explicará los elementos que forman parte de una carta, apoyada en imágenes, enfatizando que existen dos tipos: formal e informal. Enseguida, la docente hará lectura de un ejemplo de cada tipo de carta analizando si tienen o no los elementos mencionados previamente.	30 MINUTOS	imágenes
			papel periódico
			carta rector
			carta amigo

CIERRE	La docente dividirá el tablero en dos partes para que cada niño ubique la carta que trajo de su casa y justifique por qué la ubico en ese lugar. Para culminar, se empleará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo para incentivar la escritura de una carta de manera libre, la cual realizarán en un formato de carta en blanco con algunas pistas y será pegada en su cuaderno escritor.	30 MINUTOS	cinta
			cartas
			imágenes rutina
			hojas guía

MAESTRA: ADRIANA MARIA VARGAS IBAÑEZ

PARTICIPANTES: 26 estudiantes

EVIDENCIA: Carpeta fotos miércoles 21 de marzo

OBSERVACIONES: Los niños al iniciar la actividad de escritura manifiestan no poder hacerlo porque no saben.

Figura 9 : Secuencia Didáctica “Carta”

SECUENCIA DIDACTICA N° 2

PORTADOR DE TEXTO: FORMULA MEDICA	PERSONAJE: DOCTORA JUGUETES	RUTINA DE PENSAMIENTO: Veo, Pienso y Escribo
DIMENSION: COMUNICATIVA	FECHA: 14 junio 2018	
	CURSO: TRANSICIÓN 01	

DBA (10): Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

OBJETIVOS:

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema “formula medica”
2. Incentivar la escritura espontanea a través de situaciones reales para los estudiantes.
3. Desarrollar la capacidad de producir texto

FASE	DESCRIPCION	TIEMPO	RECURSOS
APERTURA	Se entonará la canción “yo tengo un tic” para introducir el tema. Luego, se revisarán los conocimientos previos de los estudiantes frente a la experiencia de la visita al pediatra a través de preguntas generadoras: con qué frecuencia acuden al médico, porque van al médico, que hace el medico en el consultorio, cuáles son los instrumentos que utiliza un doctor para revisar sus pacientes, como se llaman y cuál es su función, han visto escribir al doctor, que escribe, porque escribe, como escribe.	20 MINUTOS	Marcador
			tablero
DESARROLLO	Se presentará un cartel elaborado por la docente con dibujos de los elementos para hacer un chequeo médico, luego con los niños se representará la visita al pediatra teniendo en cuenta el orden que se estableció en la lista el chequeo. Además, Se proyectarán dos videos para que los niños analicen las situaciones y reafirmen conceptos: a. La doctora juguetes y su hospital: Nacida para ser enfermera https://www.youtube.com/watch?v=5wvmLEyDKU b. La consulta de Caillou https://www.youtube.com/watch?v=tFRpC_TddA	40 MINUTOS	imágenes
			cartel
			juego de doctor
			videos
CIERRE	Después de ver y participar en la experiencia, la docente explicará los elementos que contiene dicha tipología textual a través de iconos. Enseguida, se desarrollará la rutina de pensamiento: veo, pienso y escribo. Así los niños pensarán y escribirán una receta médica de acuerdo a sus posibilidades escritoras. Para hacer el cierre, a través de la matriz de evaluación se valorará el trabajo de cada estudiante.	30 MINUTOS	poster
			iconos
			imágenes rutina
			hojas guía

MAESTRA: ADRIANA MARIA VARGAS IBAÑEZ

PARTICIPANTES: 25 estudiantes

EVIDENCIA: Carpeta fotos junio

OBSERVACIONES: Los niños han adquirido confianza para participar en actividades que implican escritura.

Figura 11 Secuencia Didáctica “fórmula médica”

Desde luego, la planeación refleja cambios en la práctica pedagógica, al incluir elementos que promueven y fortalecen la escritura en los estudiantes, los cuales son analizados antes, durante y después de la implementación para favorecer dichos procesos. Es decir, la forma de estructurar la planeación de acuerdo a la estrategia que se pretende debe ser integradora, pero flexible. Por supuesto, desde la mirada de autores como Kaufman, la planeación se “constituye

un plan de acción tentativo que se modifica y enriquece a medida que el proyecto avanza” (1994)

Como aparece en el diario de campo N° 2, dentro de las instrucciones dadas por la docente está “explicar los elementos que forman parte de una carta, apoyada en imágenes, enfatizando que existen dos tipos: formal e informal. Enseguida, la docente hará lectura de un ejemplo de cada tipo de carta analizando si tienen o no los elementos mencionados previamente”. En consecuencia, las respuestas de los niños apuntan hacia aquella información que la maestra necesita escuchar más no las comprensiones de los niños. En este sentido, Ritchhart y cols. (2014) reconocen cuatro tipos de respuestas estratégicas en los estudiantes, pero para efectos de la situación solo se retomará la estrategia de autorregulación y motivación, la cual “refleja la comprensión del estudiante de que el pensamiento necesita ser motivado y administrado”.

De esta manera, al observar las respuestas de los niños, se decide vincular la unidad de comprensión como estrategia directamente relacionada con el modelo pedagógico de la institución educativa, declarado en el Proyecto Educativo Institucional, articulador de habilidades comunicativas y además porque el desarrollo de la unidad de comprensión implica fomentar procesos de pensamiento cada vez más complejos en la docente y los estudiantes y usar el conocimiento en cualquier contexto.

Durante la implementación de la unidad de comprensión fue notorio el interés de los estudiantes por participar, hacer análisis de mayor complejidad, apropiar vocabulario de uso académico en otros espacios, argumentar sus comentarios y proponer otras experiencias de aprendizaje, entre otras.

Algunos de estos elementos valiosos fueron evidentes en conversaciones espontáneas con la docente, entre pares y con sus familiares, así como los relatos sesión a sesión registrados en los diarios de campo, apoyado de material audiovisual y los trabajos de los niños, los cuales sirvieron de insumo para retroalimentar las acciones que surgen alrededor de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora. A continuación, se relacionan algunos comentarios que dan cuenta de las interpretaciones y desarrollo del pensamiento de los niños:

Erick: No es un cuento porque no tiene nada para leer.

Maryury: Aquí tiene el sello de la biblioteca (señala) significa que es de la biblioteca. Yo tengo un libro de la biblioteca.

Sandy: Sopa porque tiene caldo (análisis de la imagen y asociación a la letra de su nombre)

Dentro de los aspectos analizados se halla el contexto socio cultural, el cual se desconocía como elemento fundante dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, falencia que concluye que la publicidad es un elemento captador de la atención de los niños por el uso de sus personajes favoritos acompañados de textos que impactan por su creatividad en la letra, color o tamaño.

Otro aspecto es el uso de instrumentos como el formato de planeación, diarios de campo y los videos, los cuales permiten registrar de manera sistemática lo proyectado y ocurrido en la acción pedagógica y visibilizar factores que se ignoran o minimizan en la dinámica cotidiana, es el caso de la contrastación entre la información planeada y los elementos que surgen durante la implementación, fortaleciendo el rol de docente investigadora sobre la propia práctica.

En relación con lo anterior el uso de dichos instrumentos permitió evidenciar el factor tiempo, el cual señala Ritchhart y Cols (2014) “para lograr el conocimiento y la comprensión,

hay que tener el tiempo para pensar con las ideas y acerca de ellas” y el segundo factor, se relaciona con el trabajo colaborativo. En este punto, la primera experiencia con el portador de texto carta (Ver figura N° 19), cuyo diseño se plantea dentro de una secuencia didáctica, con un tiempo de 45 minutos para desarrollar los tres momentos (apertura, desarrollo y cierre) en una sesión, es decir, que la docente determina 15 minutos para cada momento, un tiempo riguroso, el cual no acepta cambios que alteren la planeación, tornándose inconclusa cada fase, situación evidente en el video N° 7 que corresponde al 21 de marzo 2018, pues durante la implementación de la primera sesión.

La docente al intentar cumplir con los tiempos establecidos en la planeación, los procesos se muestran fragmentados, así que se determina solo llevar a cabo la apertura y parte del desarrollo y aun así, fue complejo lograr comprensiones en la mayoría de los estudiantes, dejando algunas preguntas y actividades inconclusas como fruto del compromiso con el tiempo parametrizado, como se refleja en el diario de campo N° 1 debido al tiempo establecido para el suministro del almuerzo durante la jornada escolar previo a la actividad y la clase de educación física que reciben los niños después.

Lo anterior evidencia la necesidad de dimensionar el tiempo necesario para la ejecución de las actividades, teniendo en cuenta que ya no se constituye en actividades de copia o repetición, sino que implica el procesamiento de información, integración y producción lo cual sin duda alguna resulta más complejo y por tanto requiere mayor tiempo al reconocer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.



COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA IED

PEI: “Habilidades Comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la Comunidad”

PLANEACIÓN CURRICULAR DIMENSIÓN COMUNICATIVA

Planeación N. 5		Título: La carta	
Docente: Adriana María Vargas Ibañez		Jornada Tarde	
Objetivos	Grado: Transición 01	Fecha:	
<p>Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema “la carta”</p> <p>Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la carta como principal medio de expresión usado por los niños.</p> <p>Fomentar la escritura de una carta como portador de texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar.</p>	Tiempo: 45 minutos	21 Marzo 2018 miércoles	
Descripción de la actividad			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad motivacional: Con los niños se entonará la canción saco las manitas para guardar a doña Juana (oralidad) y fomentar la escritura espontánea de la carta como portador de texto informal. Luego a través de preguntas dirigidas a los niños tales como: ¿Alguien sabe que es una carta? ¿Quién puede escribir una carta? ¿A quién se le puede escribir una carta? etc. Se conocerán los pre-saberes frente al tema. 2. La docente explicará los elementos que forman parte de una carta, apoyada en imágenes, enfatizando que existen dos tipos: formal e informal. Enseguida, la docente hará lectura de un ejemplo de cada tipo de carta analizando si tienen o no los elementos mencionados previamente. 3. La docente dividirá el tablero en dos partes para que cada niño ubique la carta que trajo de su casa y justifique por qué la ubico en ese lugar. Para culminar, se empleará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo para incentivar la escritura de una carta de manera libre, la cual realizarán en un formato de carta en blanco con algunas pistas y será pegada en su cuaderno escritor. 			

Observaciones: Los niños al iniciar la actividad de escritura manifiestan no poder hacerlo porque no saben.	
Recursos	Evaluación
Humanos: Docente titular, Estudiante de servicio social, estudiantes y auxiliar Locativos: Aula de clase. Materiales: papel craft, imágenes, marcadores, lápiz, formatos carta, carta de los niños, cinta.	El pensamiento se hará visible a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase • Rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo • Escritura espontánea

Reflexión Pedagógica: Se debe buscar una estrategia para motivar la escritura. Revisar texto de Celestin Freinet sobre texto libre.	Evidencia: Carpeta fotos miércoles 21 de marzo
--	---

Figura 12 Formato de Planeación institucional.

Otro aspecto a resaltar en el análisis de la transformación respecto a la planeación se refiere a la actitud y rol del docente, pues en el diario de campo N° 1 se observa la indagación a los niños acerca de la claridad frente al procedimiento, inicialmente una actitud orientadora de parte de la docente que intenta vincular las concepciones de sus estudiantes a través de la pregunta.

Ahora bien, la actitud de la docente registrada en el diario de campo No 2 señala: “una práctica instruccional, donde la docente es la encargada de orientar la actividad y los niños asumen un papel pasivo, se debe reevaluar esta práctica y permitir que los niños se empoderen de la clase”. Este tipo de comunicación es conocida por los expertos como biunívoca, se define a partir de que “la mayoría de los mensajes emitidos a lo largo de la clase sean realizados por parte del profesor, algunos son dirigidos por los alumnos, lo que genera un cambio de dirección en la comunicación”. (Cañas, 2010, p. 30).

A partir de esta reflexión, se hace necesario pensar flexiblemente la planeación, pues se considera de mayor importancia los análisis y el proceso que se logre con los niños y las niñas más que cumplir con el tiempo y el producto estipulado. De igual forma, la actitud de la docente cambia frente al trabajo entre los niños, antes se creía que cada uno debía desarrollar la actividad para evidenciar los logros, ahora es claro que el trabajo colaborativo retroalimenta y fortalece los procesos cognitivos y socioemocionales de los niños. Se concluye con la necesidad de reevaluar la cantidad de sesiones para las experiencias, principalmente en el proceso de escritura, pues no es un ejercicio que se logren en una sola sesión, debe hacerse la revisión y reescritura para que el estudiante autoevalúe su proceso. Además, se deben promover situaciones de trabajo colaborativo y propiciar una cultura de pensamiento como lo propone Rittchard.

En la presente investigación a través de la propuesta de la unidad de comprensión para la alfabetización inicial, se centrará la observación en:

- ✓ Desempeños de comprensión, en función de lo que debe realizar el estudiante para visualizar su comprensión
- ✓ Valoración continua.
- ✓ Fases de la unidad, en relación a la acción de la docente o cambio del rol del docente

En cuanto a los desempeños de comprensión: Dado que es la primera vez que se implementa una Unidad de Comprensión en relación con el aprendizaje de la escritura, uno de los componentes de mayor interés, se encontró en cómo visibilizar el aprendizaje de los niños; es decir como plantear desempeños que reflejaran las comprensiones de los niños, los cuales no se confundieran con las actividades que enmarcan dichos comportamientos.

Ahora bien, con los desempeños de comprensión planteados en la unidad se promovió en los estudiantes la lectura y escritura con sentido, el análisis sobre cada portador de texto y la situación que lo subyace dentro de su contexto particular. En otras palabras, los niños y niñas se apropiaron de su aprendizaje para explicar desde su experiencia previa y conocimientos recientes la procedencia, la función comunicativa y la estructura. Por ejemplo, las actividades propuestas en cada una de las fases como se evidencia en las sesiones 1 a 4 de la unidad de comprensión titulada *peques a la cocina* estaban encaminadas hacia las metas de comprensión, lo cual se puede evidenciar en el material audiovisual (Ver figura 14) entonces desde la mirada de los autores se lograron desempeños efectivos porque se cumplieron con las condiciones planteadas por la investigadora:

- ✓ Se vinculan directamente con las metas de comprensión,
- ✓ Desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica,
- ✓ Utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión,
- ✓ Promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar
- ✓ Demuestran la comprensión. (Stone, 1999, p. 114)



Figura 13 Exploración de portadores de texto

Figura 14 Picnic literario marzo 2019

Evaluación: Respecto a la evaluación general inicialmente se ajustaba al sistema de evaluación institucional, se proponía de forma cuantitativa en una escala de 1 a 5 y se medía por los resultados obtenidos en la prueba final. Además, semestralmente se elaboraban guías de trabajo más conocidas como planes de mejoramiento para los niños que presentaban bajo rendimiento en cada dimensión del desarrollo.

Actualmente el informe periódico que se entrega a los padres, se presenta de forma cualitativa en una escala nacional (Superior, Alto y Básico) soportado en los desarrollos planteados por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) Sin embargo, es importante mencionar que se suprime el criterio bajo, ya que todos los niños están en un proceso de desarrollo. Este informe da cuenta de los cambios en torno a la evaluación y se considera un logro en el nivel de preescolar al considerar al niño un sujeto integral con debilidades y fortalezas. A continuación, se presenta la evolución del informe valorativo a través de los años con su respectiva reflexión:

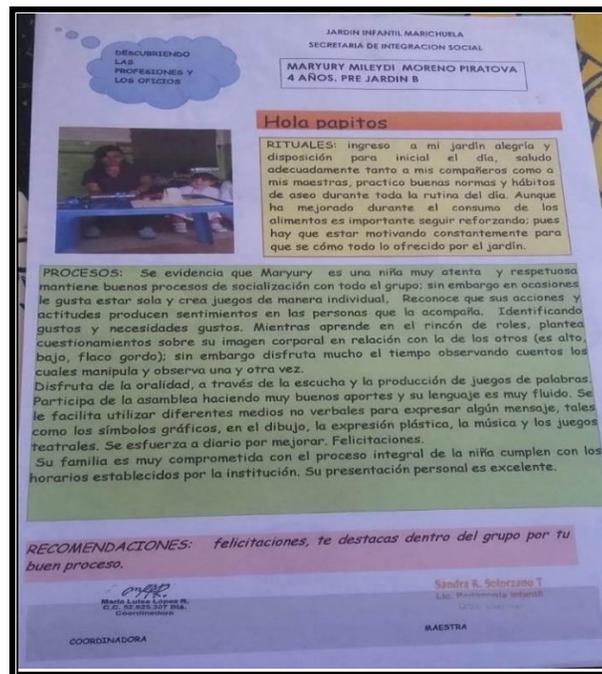


Figura 15 Informe valorativo pre jardín. 2016

Este informe (Ver figura 16) es de orden cualitativo descriptivo emitido por la docente de la casita vecinal La Marichuela, institución en convenio con el colegio. La docente brinda un informe integral que refiere todas las dimensiones del desarrollo; particularmente, en la dimensión comunicativa resalta los tres tipos de comunicación (no verbal, verbal y escrita) establecidos en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (2010),

A continuación, se presenta el análisis del proceso formativo en la dimensión comunicativa de una niña que participó en la investigación. Para el año 2016, la niña cursa grado pre-jardín en la casita vecinal, institución en convenio con el colegio; en el informe entregado se evidencia el proceso de la niña en cuanto los ejes mencionados previamente. Después en el curso jardín 3 inicia su formación con la docente investigadora, quien en su primer informe valorativo analiza los mismos ejes que la docente anterior. Sin embargo, aunque no es visible en el boletín el primer periodo se enfoca en actividades de preescritura para lograr la escritura de las grafías de las vocales como se evidencia en el boletín 4 periodo (Ver figuras 17 y 18).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL					
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)					
PROFESOR(A)	INSTITUCIÓN	CURSOS	PERIODO	FECHA	EVALUACIÓN
2. MARICHUELA	TARDE	Jardín	1	2017	No. 2524 del 27/08/2009
IDENTIFICACION	ESTUDIANTE	DIRECTOR DE GRUPO			
INUP: 1028497482	MARYURI MLE.CY MORENO PREATOVA				
DIMENSIONES					
Corporal					
Ser: Expresa agrado al descubrir las posibilidades de movimiento de su cuerpo.					
Ser: Generalmente demuestra que ha adquirido hábitos de higiene y auto cuidado de su cuerpo, por lo que se recomienda incorporar a las actividades cotidianas.					
Saber: Señala la mayoría de las partes de su cuerpo y cara, sin embargo, en ocasiones se confunde, por lo que se recomienda incorporar a las actividades cotidianas estrategias que lleven a que el niño (a) los deba señalar.					
Saber: En las representaciones gráficas que el niño (a) realiza en ocasiones no se logra distinguir las partes del cuerpo. Se sugiere motivar a dibujar diferentes personajes distinguiendo sus partes.					
Hacer: El niño (a) logra emitir distintos movimientos con su cuerpo y rostro, sin embargo, ocasionalmente se evidencia dificultad para realizarlo, por lo que se sugiere proponer ejercicios que requieran la imitación de movimientos con su cuerpo y rostro.					
Hacer: Logra expresar ideas, sentimientos o necesidades haciendo uso de las posibilidades que en términos de movimiento su cuerpo le proporciona.					
ALTO					
Comunicativa					
Saber: Conoce algunos saludos en segunda lengua y algunas veces puede identificar el momento del día en que pueden ser usados. Se sugiere practicarlos constantemente en el ámbito familiar dentro de la cotidianidad.					
Saber: Generalmente comprende los mensajes verbales y no verbales presentes en la comunicación con sus, pares, maestras y otras personas y esto se puede notar en las interacciones que hace. Sin embargo puede ser más atencioso en las interacciones para entender el mensaje que el otro persona se quiere transmitir.					
Saber: Reconoce y nombra diferentes grafías, pictogramas o íconos, describiendo y comprendiendo su significado.					
Hacer: Produce textos con intención comunicativa a través de invitaciones y grafías.					
Hacer: Usa el lenguaje oral de manera fluida, con buena pronunciación para expresar sus necesidades, intereses e ideas.					
Ser: Demuestra interés por comunicarse a través de producciones gráficas, los cuales entrecruza con dibujos, y letras, expresando su mensaje e intención comunicativa.					
Ser: Escucha con atención, participa activamente en ejercicios de interacción oral y reconoce el momento indicado para intervenir.					
SUPE					
Cognitiva					
Saber: Reconoce y nombra los colores de diferentes objetos sin equivocarse.					
Saber: Reconoce y nombra los tamaños de diferentes objetos de su entorno correctamente.					
Saber: Reconoce y nombra la ubicación espacial de diferentes objetos en su entorno en relación con su cuerpo y la posición en la que se encuentra.					
Hacer: Clasifica colecciones de objetos teniendo en cuenta el color y tamaño sin equivocarse.					
Ser: Cuida los materiales y recursos que se brindan para el desarrollo y participación en las actividades escolares.					
Ser: Cumplimenta las actividades propuestas en clase, desarrollándolas con dedicación teniendo en cuenta las instrucciones dadas.					
ALTO					
Personal-Social					
HACER: Generalmente explora y describe las características del entorno usando sus sentidos, pero puede ampliar sus descripciones por ejemplo al usar un juguete puede decir si es suave, liso, si está frío que olor tiene, el color y otras características que percibe.					
Hacer: Confirma grupos de niños y niñas a partir de sus similitudes y diferencias.					
Saber: Aunque logra establecer semejanzas y diferencias entre niños y niñas desde la formación de sus cuerpos, puede dar mayor detalle al comparar y describir apoyándose en la observación y reconocimiento de las partes del cuerpo.					
Ser: Se muestra dispuesto al trabajo en grupo y al trabajo colectivo.					
Ser: Participa en juegos de roles y disfruta con ellos.					
SUPE					
Artística					
Saber: Generalmente acompaña canciones o melodías con movimientos, sonidos realizados con su cuerpo como las palmas, zapatos o silbidos, objetos e instrumentos musicales, se sugiere promover actividades en las el niño(a) cante, siga al ritmo de una canción con palmas, objetos o instrumentos musicales.					

Figura 16 Informe valorativo curso jardín I período 2017

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL				
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)				
ESD	7. MARICHUELA	PERIODO	TARDE	VALORACIÓN
CI	1028497482	GRADO	Jardín	2011
PROFESOR	MARYURI MILEIDY MORENO PIRATOVA	PERIODO	4	FECHA
				Mar. 2014 (del 27/09/2013)
DIMENSIONES				
Corporal	Saber: Conserva una posición anatómica controlada, mientras realiza actividades estáticas como estar sentado. Saber: Realiza desplazamientos de equilibrio dinámico como saltar en un pie, evitar obstáculos del suelo y saltar sobre líneas dibujadas. Hacer: Realiza ejercicios de equilibrio estático a un pie, con ojos cerrados o sobre una línea. Hacer: Da señales: en equilibrio sobre bloques, línea, banco, variando la dificultad. Ser: Se interesa por practicar actividades corporales, donde interviene el equilibrio estático y dinámico.	1	2	3
		ALTO	SUPE	ALTO
Comunicativa	Saber: Asocia el sonido inicial, en medio y final de vocales en las palabras. Saber: Identifica y nombra los animales de la granja en inglés. Hacer: Realiza trazo de las vocales con precisión. Hacer: Escribe su nombre correctamente, pero debe practicar su apellido. Hacer: Maneja el espacio de escritura sobre el renglón. Ser: Disfruta de actividades literarias y desarrolla progresivamente habilidades de pensamiento. Ser: Participa y disfruta de actividades de adwinanzas y trabalenguas.	1	2	3
		SUPE	SUPE	ALTO
Cognitiva	Saber: Clasifica objetos teniendo en cuenta diferentes criterios de categoría: color, forma, tamaño. Hacer: Conoce, cuenta y escribe la secuencia numérica de cero a diez usándola para enumerar y totalizar los elementos de una colección. Ser: Sigue atentamente las instrucciones que son dadas para el desarrollo exitoso de las actividades propuestas.	1	2	3
		SUPE	SUPE	ALTO
Personal-Social	Saber: Reconoce que existen diferentes materiales y herramientas útiles para la realización de oficios y profesiones. SABER: Reconoce los animales domésticos y los salvajes. HACER: Comprende y relaciona las herramientas y materiales con el uso que se les da en la realización de las actividades propias de cada profesión u oficio. HACER: Clasifica los animales domésticos y los salvajes según su hábitat, alimentación y características físicas. SER: Muestra compromiso y responsabilidad con sus quehaceres, pertenencias o elementos de la institución como punto de partida para tejer procesos de paz.	1	2	3
		ALTO	SUPE	ALTO
Artística	Saber: Reconoce auditivamente el timbre de los instrumentos musicales. Saber: Desarrolla su capacidad manual mediante la observación y aplicación de técnicas. Saber: Ejercita su creatividad y espontaneidad mediante el teatro y la danza. Hacer: Elabora instrumentos musicales con recursos del medio. Hacer: Manaja su cuerpo de manera libre y espontánea. Ser: Disfruta escuchando diferentes instrumentos y melodías. Ser: Sus trabajos, belles y puestas en escena denotan sensibilidad y expresividad artística.	1	2	3
		SUPE	SUPE	SUPE
Valorativa	Saber: Reconoce que el perdón es una acción que mejora las relaciones interpersonales y así mismo pueden olvidar una ofensa.	1	2	3
		SUPE	SUPE	ALTO
* Nota Recuperada				
MARYURI MILEIDY MORENO PIRATOVA 28/11/2017 Página 1				

Figura 17 Informe valorativo curso jardín IV período 2017

Para dar continuidad en el proceso desarrollado con el grupo, la docente investigadora solicita a la coordinadora ser asignada al curso transición 01. Sin embargo, al acceder al sistema de apoyo escolar para registrar las notas, la docente al no estar inscrita debe ingresar con un usuario diferente, lo cual cambia información como el curso y el nombre de la docente. Si bien, esta información parece irrelevante, es importante hacer la claridad.

En cuanto al informe que corresponde a grado transición (Ver figura 19) se evidencia la continuidad en los tres ejes de trabajo (comunicación no verbal, verbal y escrita) con la novedad que se realizan dos tipos de actividades para abordar la escritura. En primer lugar, se reconocen las creaciones escriturales y el uso en diferentes formatos; en segundo lugar, se refiere a procesos de decodificación y codificación que incluyen ejercicios de transcripción de textos cortos como la escritura de la fecha o la tarea.

DIMENSIONES	PERIODO				INFORME FINAL	VALORACION NACIONAL
	1	2	3	4		
Corporal Comprende que su cuerpo de relación con el entorno y algunos elementos para diferenciar arriba (arriba, adelante, atrás, adentro) y abajo (abajo, encima, debajo, atrás y lento, aquí y allá, ahora y después) y así laborear adecuadamente, además como armonizadamente con sus pares.					ALTO/ALTO	
Comunicativa SABER: Describe en detalle y con adecuada pronunciación situaciones vivenciadas en juegos actividades cotidianas. SABER: Reconoce que pueda incluir sus creaciones escrituras en diferentes formatos. SABER: Felicidades, es importante continuar motivando y acercando más a los niños(as) en este mágico mundo de la lecto-escritura, para que exploren diversos elementos visuales y gráficos del entorno, (lectura familiar de cuentos y diversos textos publicitarios, cartas, avisos, construcción de diarios, recetas, etc.) SABER: Imita y realiza trazos con adecuado uso de rítmico, direccionalidad y uniformidad de los trazos. Además, realiza ejercicios de transcripción de grafías básicas y cortas. HACER: Demuestre compromiso y apoyo en las actividades propuestas en plan lector, logrando desarrollar habilidades de pensamiento. HACER: Identifica y escribe correctamente su nombre (ejemplo sin apoyo visual). HACER: Incorpora, relaciona y pronuncia correctamente nuevas palabras en una segunda lengua (Inglés) Vocabulario: (partes de la cara y el cuerpo) HACER: Logro desarrollar procesos de decodificación (lectura) y codificación (escritura) con las consonantes vistas.					ALTO/SUPE/ALTO/SUPE	
Cognitiva SABER: Reconoce las secuencias temporales (día y noche) pero en ocasiones se le dificultan las nociones de orden (antes de, después de, 1°, 2°, 3°) a partir de rutinas cotidianas. SABER: Identifica símbolos numéricos asociadas a cantidades. HACER: Resuelve experiencias cotidianas que impliquen adición. HACER: Realiza el trazo numérico teniendo en cuenta su direccionalidad adecuada, ya sea para asignar cantidades o dar respuesta a procesos de adición. HACER: Clasifica los materiales presentes en su entorno para darte un uso específico o disponer (reciclar) los residuos de manera adecuada.					ALTO/SUPE/SUPE/SUPE	
Personal-Social SABER: Reconoce que habita y/o pertenece a un país y es miembro activo de él. SABER: Identifica y diferencia los símbolos patrios de Colombia, Bogotá y su institución. HACER: Entona con orgullo los himnos de su país, ciudad y colegio. HACER: Realiza sus actividades cotidianas con mayor independencia. HACER: Participa en grupos de trabajo para compartir objetos, espacios e ideas. HACER: Participa de representaciones culturales de las regiones de Colombia.					SUPE/SUPE/SUPE/SUPE	
Artística SABER: Muestra interés por el desarrollo auditivo y rítmico a través del reconocimiento del ritmo musical que está escuchando y la forma como se expresa corporalmente. Sin embargo, es necesario promover el seguimiento del ritmo con el cuerpo y palmas para que sea más preciso. HACER: Expresa con armonía movimientos corporales al ritmo de la música de manera espontánea y dirigida. HACER: Es importante elaborar creaciones propias en técnicas como collage para practicar recortado de diferentes figuras y así adquirir precisión con las tijeras.					SUPE/SUPE/SUPE/ALTO	
Valorativa HACER: Cumplina las actividades en los tiempos propuestos en clase. HACER: Respeta y es responsable con sus compañeros, colabora con la convivencia y el buen desarrollo de las clases. HACER: Atiende momentos y espacios precisos para la sana escucha y comprensión de instrucciones.					SUPE/SUPE/ALTO/SUPE	

Figura 18 Informe valorativo curso transición IV período 2018

Ahora bien, el proceso que se lleva a cabo durante el nivel de preescolar muestra una ruptura al ingresar a grado primero, cuyos objetivos están enfocados en procesos de decodificación y codificación. además, la valoración se expresa de manera cuantitativa más que descriptiva como en cursos anteriores. (Ver figura 20)

AREAS	LOGROS Y DESCRIPTORES	PERIODO	INFORME FINAL	VALORACION NACIONAL	VALORACION
		1	2	3	4
MATEMATICAS					
MATEMATICAS		5.0			
SI	Comprende la lectura y escritura de los números para identificar cantidades.	5.0			
SI	Comprende la operación de la suma en forma vertical y horizontal con los números vistos y determina su valor posicional.				
SI	Comprende la importancia de cumplir las actividades propuestas para lograr las metas.				
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL		5.0			
C. NATURALES		5.0			
SI	Comprende la importancia de la higiene y la práctica de hábitos de higiene para mantener un buen estado de salud.				
SI	Comprende la ubicación de las partes del cuerpo humano mediante actividades corporales para interactuar con su medio.				
SI	Comprende y valora el uso adecuado de su cuerpo y el de los demás, para una sana convivencia.				
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS EXTRANJER		5.0			
LENGUA CASTELLANA		5.0			
SI	Comprende el trazo y el sonido de las letras, para fortalecer su expresión escrita.				
SI	Comprende e identifica las vocales y las consonantes en la escritura de palabras para diferenciar su trazo entre sí.				
SI	Comprende la importancia de la lectura y escritura como herramienta básica para la comunicación dentro y fuera del espacio escolar.				
INGLES		5.0			
SI	Comprende el vocabulario de los números y los colores en diferentes situaciones comunicativas para interactuar en su entorno.				
SI	Comprende que a través del juego de roles aplica sus conocimientos para establecer relaciones con sus pares.				
SI	Comprende la importancia de respetar su individualidad y la de sus compañeros para mejorar la convivencia.				
CIENCIAS SOCIALES, HIST., GEOG., CONST POL Y DEMOC		5.0			
C. SOCIALES		5.0			
SI	Comprende los derechos y deberes para la interacción con la comunidad escolar.				
SI	Comprende los acuerdos y normas para una adecuada convivencia para vivir en sociedad.				
TECNOLOGIA E INFORMÁTICA		5.0			
INFORMÁTICA		5.0			
SI	Comprende e identifica los elementos tecnológicos de uso diario para utilizarlo en sus actividades familiares y escolares.				
SI	Comprende el cuidado que se debe tener con los artefactos tecnológicos del medio familiar y escolar para darte un uso adecuado y prolongado.				
EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTES		4.4			

Figura 19 Informe valorativo curso Primero I período 2019

COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)					
NOMBRE: MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA		UNIDAD: UNICA	GRADO: 0008	PERIODO: 2	SECCION: 2019
SERVICIO: 1023007486		PROFESOR: SALCAME ALONSO BUENO		LIBRO: No. 2924 del 27/08/2002	
DIMENSIONES:					
Corporal					
Comunicativa					
SABER: Resuelve problemas de la vida cotidiana, como saber cuántos puntos ganó o cuántos lápices hay en el estor; lo que le permite iniciar la construcción del concepto de número.					
HACER: Distingue cuantificadores como muchos, pocos y ninguno y ocasionalmente los aplica en su vida cotidiana.					
SER: Muestra atención y buena disposición en las actividades que desarrolla, sin embargo, debe esforzarse en la presentación y el tiempo propuesto.					
Cognitiva					
SABER: Reconoce los hábitos y prácticas útiles para su cuidado personal y el entorno que le rodea, pero se recomienda fortalecerlos a través de diferentes actividades orientadas en la casa.					
HACER: Reconoce que todos los acontecimientos que le sucede a él o a su alrededor traen consecuencias, sin embargo, debe reforzar más en casa con apoyo familiar a través de diferentes actividades.					
SER: Aun que identifica formas de vida, costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos de los grupos humanos que hace parte. Se sugiere permitirle participar más en celebraciones importantes como su cumpleaños, el de algún compañero (a) o pertenecer a un grupo artístico.					
Personal-Social					
SABER: Reconoce el uso y las posibilidades artísticas a través de diferentes técnicas y elementos plásticos. Afianza los movimientos de su cuerpo reconociendo sus posibilidades físicas a través de elementos rítmicos y objetos de juego.					
HACER: Experimenta diferentes posibilidades en la mezcla y yuxtaposición de colores, formas, texturas y volúmenes relacionándolas con las diferentes sensaciones y emociones que le generan. Acude a la instrucción sonora para exploración coreográfica individual y colectiva.					
SER: Valora y respeta las producciones artísticas de sus compañeros, mostrando una actitud de compañerismo frente a los materiales usados para la expresión artística del grupo además de seguir las orientaciones del profesor para la realización de su trabajo artístico. Disfruta de					
Artística					
SABER (Cognitivo)					
HACER (Procedimental)					
SER (Actitudinal)					
Nota Recuperada.					

Figura 20 Informe valorativo curso transición II período 2019

Finalmente, en el informe más reciente (Ver figura N°21) que corresponde al segundo periodo, grado transición 03 en el año 2019, la docente investigadora contempla los ejes de trabajo mencionados previamente, con la novedad acerca de la valoración de la escritura espontánea, el reconocimiento de los momentos escriturales propuestos por Ferreiro y la vinculación de diferentes portadores de texto.

Con la implementación de las estrategias pedagógicas, se inicia un seguimiento a través del diseño de rubricas, las cuales también muestran una evolución importante en cuanto a estructura y contenido. En primer lugar, con la implementación de las secuencias didácticas se evidencia el diseño de una rúbrica para valorar el desempeño del niño o niña frente al portador de texto carta, la cual contiene imágenes relacionadas con la acción y el personaje escritor, adicional los criterios son pocos y sencillos para su comprensión. (Ver figura 22)

Criterios de escritura				
1. El niño utiliza la escritura como medio de comunicación	El niño no realiza escritos	Realiza escritos sin intención comunicativa	Realiza un escrito donde refleja una palabra o dos sueltas	Realiza un escrito con una frase o idea completa
2. El niño inicia el proceso de construcción del sistema de escritura	No escribe	utiliza el dibujo para expresar sus ideas	realiza escrito con intención comunicativa con rasgos iniciales	Se evidencia en sus escritos una fase explícita del sistema de escritura: linealidad, arbitrariedad, variedad, cantidad, silábica, silábica alfabética ...
3. El niño reconoce la estructura del portador de texto carta	No escribe o escribe sin tener en cuenta el portador	Reconoce la carta entre algunos textos	Reconoce que la carta se escribe por y para alguien	Reconoce todos los elementos que componen una carta

Figura 21 Rubrica portador de texto carta

La rúbrica diseñada para el portador de texto carta tiene en cuenta que la población no lee convencionalmente así que en su estructura se presentan imágenes con el personaje central, la sirenita, que indica el nivel alcanzado en cada acción de acuerdo a los criterios de escritura. No obstante, al momento de realizar la autoevaluación por parte de los estudiantes, nadie acepta un bajo desempeño dentro de la actividad porque esta simbolizado por la sirenita con lágrimas en sus ojos.

El segundo ejemplo de rubrica atiende al portador de texto fórmula médica, la cual tiene en cuenta los niveles de comprensión de los estudiantes, las hipótesis de escritura planteadas por Ferreiro y la intención comunicativa. No obstante, los criterios son pocos para dar cuenta de todos los elementos que implica la escritura de este tipo de textos.

VALORACIÓN Fórmula médica		
Nivel Inicial	Nivel Novato	Nivel Experto
El niño intenta escribir espontáneamente sin tener en cuenta las hipótesis propuestas por Ferreiro.	El niño escribe espontáneamente teniendo en cuenta algunas de las hipótesis propuestas por Ferreiro.	El niño escribe espontáneamente teniendo en cuenta todas las hipótesis propuestas por Ferreiro.
El niño no se interesa por escribir. O realiza trazos sin intención comunicativa.	Realiza escritura espontánea, sin tener en cuenta la estructura de la fórmula o tiene en cuenta un aspecto como la fecha	Realiza escritura espontánea, si tener en cuenta la estructura de la fórmula y varios aspectos de la receta como fecha, nombre del paciente, medicamento y firma del médico.

Figura 22 Rubrica portador de texto fórmula médica

Desde el diseño e implementación de la unidad de comprensión, la evaluación se asume como diagnóstica continua o valoración continua, en dicho instrumento sesión a sesión se evidencia seguimiento y retroalimentación, formal e informal como se respalda en la unidad de comprensión, sesión 1, correspondiente a peques a la cocina, que establece dos tipos de valoración: Informal. Una discusión a modo de foro, en donde los estudiantes expresan sus ideas y activan sus conocimientos previos sobre la actividad del programa; y formal, donde cada estudiante valorará su comprensión en la construcción propia a través de una rúbrica. (Ver figura 24) la cual fue divulgada a padres y estudiantes para conocer dos criterios de valoración, cuatro dimensiones y cuatro niveles de comprensión tal y como se plantea en el marco de la enseñanza para la comprensión. Sin embargo, se plantean dos criterios por cada dimensión, lo cual se considera denso para valorar y resta importancia por parte de los padres, debido al lenguaje

formal que se emplea en el documento. Por supuesto, se debe considerar hacer ajustes, específicamente, puntualizar los criterios, el nivel de desempeño acorde a la edad y en general, usar un lenguaje más sencillo para lograr comprensión de otros lectores y acudientes.

RUTINA: ¿Qué te hace decir eso?

TOPICO: MASTERCHEF CERVANTINO

POBLACIÓN: Transición 01 J.T. Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.

TIEMPO DE IMPLEMENTACIÓN: 4 sesiones

TEMA: Portador de texto "La Receta"

OBJETIVO: Indagar a los estudiantes sobre portadores de texto en general y la receta en particular, utilizando un lenguaje informal para que analicen y justifiquen sus respuestas a partir de sus experiencias y conocimientos previos.

OBJETIVO: Analizar los aportes de la estrategia pedagógica en general y cada actividad en particular para mejorar la práctica pedagógica de la docente investigadora.

RUBRICA DE VALORACIÓN					
DIMENSIÓN	CRITERIOS DE VALORACIÓN	INGENUO 🙄	NOVATO 🤔	APRENDIZ 😎	MAESTRÍA 🧑🍳
Conocimiento	Portadores de texto	Se le dificulta reconocer diferentes portadores de texto	Diferencia la receta entre otros portadores de texto	Nombra algunas diferencias entre la receta y otros portadores de texto	Establece semejanzas y diferencias entre la receta y otros portadores de texto
	Estructura de la receta	Se le dificulta relacionar los elementos que componen el portador de texto "la receta"	Identifica algunos elementos que componen el portador de texto "la receta"	Identifica la estructura del portador de texto "la receta"	Analiza y justifica la estructura del portador de texto "la receta"
Método	Rutina de Pensamiento	No participa de la rutina ¿Qué te hace decir eso? Al indagarle manifiesta silencio sobre el tema la receta	Responde a la rutina ¿Qué te hace decir eso? Cuando se le solicita y explora sobre algunas ideas, pero no se vinculan con el tema la receta	Participa en la rutina ¿Qué te hace decir eso? Y se apoya en sus conocimientos y experiencias frente a la receta	Participa activamente en la rutina ¿Qué te hace decir eso? Y justifica sus apreciaciones expresando sus conocimientos y experiencias frente a la receta
	Preparación	Se le dificulta dibujar y escribir el proceso que guíe la elaboración de una receta	Se apoya en imágenes para elaborar su receta pero no se evidencia texto	Elabora el texto de una receta apoyado en imágenes pero omite elementos que ha mencionado	Elabora y comprende el texto de una receta apoyado en imágenes
Propósito	Intención comunicativa	No identifica la intención comunicativa de la receta como portador de texto	Manifiesta claridad sobre la intención comunicativa de la receta como portador de texto	Manifiesta claridad sobre la intención comunicativa de la receta como portador de texto	Manifiesta claridad sobre la intención comunicativa de la receta como portador de texto y expresa otros ejemplos
	Producción textual	Muestra temor al producir el texto de una receta, limitando su expresión a dibujos solamente	Inicia la producción de texto la receta con dibujos y algunas letras	Produce el texto de una receta ubicando correctamente los elementos, se apoya en dibujos e indaga acerca de las letras desconocidas	Produce el texto de una receta ubicando correctamente los elementos, se apoya en dibujos y usa el tablero de autoconsulta para su escritura
Forma de comunicación	Muestra culinaria	Muestra poco interés en participar en la muestra culinaria porque no tiene claridad en la producción de su texto: la receta	Participa en la muestra culinaria sin tener claridad sobre el objetivo de la estrategia pedagógica	Participa en la muestra culinaria reflexionando sobre cada uno de los pasos necesarios en el desarrollo de la estrategia	Participa en la muestra culinaria reflexionando sobre cada uno de los pasos necesarios en el desarrollo de la estrategia, destacando fortalezas y debilidades

Elaborado: Fuente propia

Figura 23 Rubrica portador de texto "La receta de cocina"

Al tener en cuenta el análisis que se hizo a la rúbrica anterior, se determina hacer algunas reformas, entre las cuales se encuentran: tres niveles de proceso con expresiones más comunes para los niños, tales como: estoy empezando, seguiré intentando y lo he logrado. Además, se

asigna un criterio de evaluación específico para cada dimensión, cambios evidentes en la rúbrica que se adapta para la sesión una carta para un superhéroe (Ver figura 25), la cual por cuestiones de tiempo no se logró implementar.

RUTINA: ¿Qué te hace decir eso?

TIEMPO DE IMPLEMENTACIÓN: 4 sesiones

TOPICO: MASTERCHEF CERVANTINO

TEMA: Portador de texto "La Carta"

POBLACIÓN: Transición 01 J.T. Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.

OBJETIVO: Indagar a los estudiantes sobre portadores de texto en general y la receta en particular, utilizando un lenguaje informal para que analicen y justifiquen sus respuestas a partir de sus experiencias y conocimientos previos.

OBJETIVO: Analizar los aportes de la estrategia pedagógica en general y cada actividad en particular para mejorar la práctica pedagógica de la docente investigadora.

RUBRICA DE VALORACIÓN				
DIMENSIÓN	CRITERIOS DE VALORACIÓN	ESTOY EMPEZANDO 🙄	SEGUIRÉ INTENTANDO 😎	HE LOGRADO 🕵️
conocimiento	Estructura de la carta	A relacionar algunos elementos que componen el portador de texto "La carta"	Identificar los elementos que componen el portador de texto "La carta"	Comprendo los elementos que componen el portador de texto "La carta" y otros.
Método	Rutinas de Pensamiento	A interesarme por participar en la rutina ¿Qué te hace decir eso? Y Veo, Pienso y Escribo	Demostrar todo lo que sé, expresando mis ideas en las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? Y Y Veo, Pienso y Escribo	Expresar claramente en las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? y Veo, Pienso y Escribo, las relaciono con mis experiencias y conocimientos.
propósito	Producción textual	A producir el texto de una carta e identificar la intención comunicativa.	Producir el texto de una carta ubicando algunos elementos e investigaré sobre su intención comunicativa para tener claridad	Producir el texto de una carta ubicando correctamente los elementos, apoyado en dibujos y el tablero de autoconsulta para acercarse al código escritor.
Forma de comunicación	Lectura del texto propio	A mostrar interés por el ejercicio, aunque no tuve en cuenta la relación entre lo expresado inicialmente de manera informal a la maestra con la lectura final a los compañeros.	Reflexionar sobre cada uno de los elementos necesarios para escribir la receta y expresar coherencia entre lo escrito y verbalizado.	Demostrar seguridad en la lectura gracias al análisis que he hecho sobre cada uno de los elementos necesarios que explique en mi carta y las reelaboraciones de la misma.

Elaborado: Fuente propia

Figura 24 Rubrica portador de texto "carta a un superhéroe"

En este punto, se privilegia el proceso sobre el resultado obtenido bajo los parámetros establecidos en las matrices de valoración, las cuales han evolucionado significativamente, allí se analizan las debilidades como oportunidad de análisis y mejora permanente. De acuerdo con Goodrich (1992) las matrices se diseñaron con el fin de "dar a los estudiantes retroalimentación sobre sus trabajos que están en proceso de desarrollo y ofrecer una evaluación detallada de su

producción final”. (p. 92) en el caso de los más pequeños les permite ubicarse en un nivel y orientar su camino hacia la meta, es decir, un nivel superior.

Para concluir, es importante diseñar las matrices, hacerlas públicas desde el principio, ajustarlas en su lenguaje icónico y nivel de exigencia para direccionar el proceso evaluativo y tener claridad tanto para los estudiantes como para padres y docentes. Pues un común denominador dentro de la educación pública en la localidad quinta de Usme, se refiere al bajo rendimiento académico de los estudiantes y una posible causa podría ser el desconocimiento de las metas de aprendizaje por parte de otros, diferentes al docente.

Ambiente alfabetizador: Este análisis se centra en aquello que la docente hace con el portador para que el niño comprenda su estructura y su intención comunicativa. Dentro de esta categoría se tiene en cuenta:

- Acceso a portador de texto
- Entorno alfabetizador, relacionado con portadores de texto utilizados.

Mientras los niños en sus juegos de roles intercambian dinero, leen cuentos a sus muñecos para dormir, escriben mensajes de amor, firman sus compromisos, chequean sus compras, etc. La escuela invierte tiempo y recursos en mantener prácticas de lectura y escritura enfocadas en habilidades motoras y perceptuales e ignora recursos dispuestos en la sociedad, como los portadores de texto (revistas, volantes, folletos, cuentos, etc.), los cuales parecen estar condicionados por y para los sujetos alfabetizados. Todas estas situaciones significativas y concretas, permitieron que en la investigación emergieran dos elementos claves tanto para el diseño e implementación de la estrategia pedagógica, así como en el escenario de aprendizaje, se hace referencia a los personajes infantiles y los portadores de texto.

En esta línea, el docente juega un papel clave para promover el proceso constructivo de las habilidades comunicativas. De acuerdo con Kaufman (1998) la labor del docente frente a la creación del ambiente alfabetizador, no solo se centra en lo físico, es decir, la presencia de diferentes textos sino también realizar actos de lectura y escritura en presencia de los niños. Adicionalmente, vincular elementos de su interés y de su contexto inmediato, dicho de otra manera, relacionar sus personajes infantiles.

En el aula se hace la apuesta a través del diseño del tablero de auto consulta (Ver figura N° 26), uno para las niñas y otro para los niños, teniendo en cuenta que a las niñas les llama la atención las princesas y para los niños es más representativo los superhéroes. Este tablero permite relacionar el sonido del nombre del personaje con el sonido del fonema y la marca gráfica. Esta ayuda pedagógica diseñada por la docente investigadora, está al alcance de los niños y niñas, así como sus padres y cuidadores. Por un lado, se encuentra expuesta en el aula a través de un póster y de manera particular, los niños pueden adquirirlo cerca de la institución.



Figura 25 Tablero de auto consulta

Este tablero se propone como alternativa para la comprensión de sistema alfabético, así los niños empiezan a relacionar las letras más comunes con una imagen representativa y el

nombre del personaje con el sonido de la letra. (ver figura 27) A continuación, se transcribe un diálogo que tuvo lugar el 13 de noviembre de 2018.

Docente: en la primera línea vamos a escribir el lugar, ¿cuál es el lugar?

Niños: Bogotá

Docente: Vamos a mirar nuestro tablero y vamos a buscar la b (sonido)

Sebastián: yo ya se, la de ben 10

Niñas: la de bella

Docente: si, la de bella en el tablero de las niñas y de ben 10 en el tablero de los niños

Docente: ¿ya la encontraste Joel?

Joel: revisa su tablero y señala la imagen de ben 10 y la letra

Sandy: la escribe y se la muestra a la docente

Docente: si es esa.

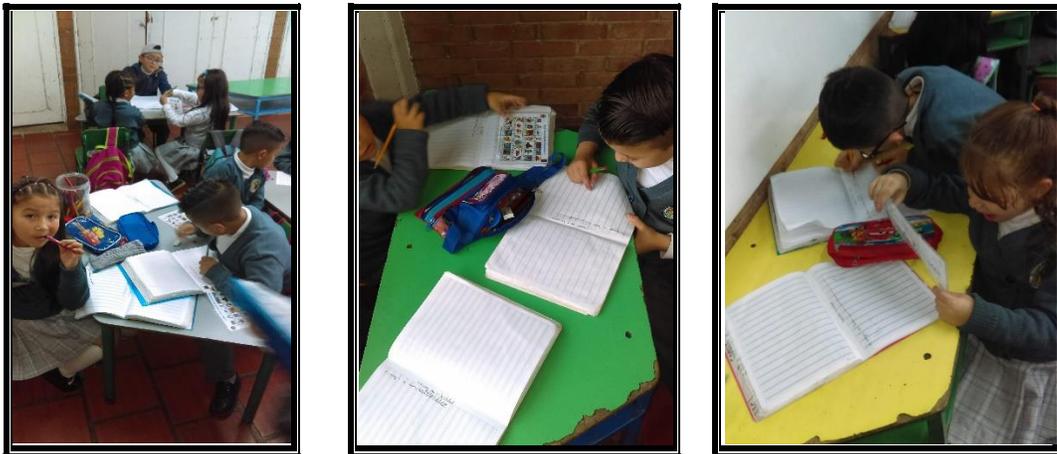


Figura 26 Uso del tablero de auto consulta

Desde una perspectiva externa, la conexión que se establece con la biblioteca pública La Marichuela permite a la docente planear experiencias en este espacio o solicitar el baúl

viajero para que los niños mantengan contacto con diferentes tipologías textuales. Además, se gestiona la participación de los niños en talleres de promoción de lectura y escritura a través de la representante de secretaria de educación en la biblioteca. (Ver figuras N° 28 y 29)



Figura 27 Taller de conciencia fonológica a cargo de la representante de secretaria de educación



Figura 28 Taller de lectura en voz alta

La representante tiene en cuenta el tópico generativo del nivel para buscar literatura y dar hacer la lectura. Además, propone actividades y recursos didácticos relacionadas con las letras que aparecen en el plan de estudios.

Frente a las intervenciones en el aula, se establece una comparación temporal del mismo niño entre la construcción del portador de texto: la carta. Inicialmente, se propone como un ejercicio de texto espontáneo (Ver figura 30) planteado por los niños, pero válido para la docente a favor de conocer los intereses de los estudiantes. En la segunda imagen (Ver figura 31) se concretan algunos avances frente al sistema de escritura y la lengua escrita con el mismo

portador, en un periodo transitorio de siete meses, después de la implementación de la unidad de comprensión.

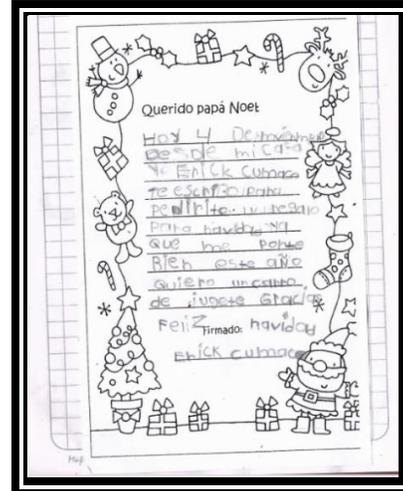
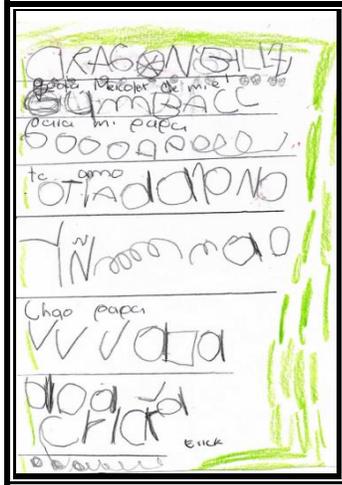


Figura 29 Texto espontáneo marzo 2018 Figura 30 Texto semidirigido noviembre 2018

Es importante mencionar que la selección de los portadores de texto estuvo mediada por el interés de los estudiantes y su impacto social en la vida de los niños. En primer lugar, la carta se hizo popular en el grupo de las niñas para manifestar emociones y sentimientos a los seres queridos y fue el motor para iniciar el proceso de escritura con sentido; En segundo lugar, las prácticas y vocabulario que simulaban sobre el programa *Masterchef Celebrity* destacado por ser parte del plan familiar a diario en las casas de los niños, fue la razón para vincular el portador de texto, la receta.

En tercer lugar, en la visita a la biblioteca La Marichuela los niños hallan nuevos portadores de texto, entre ellos, la historieta, texto que gusta dentro del género masculino porque contiene imágenes de sus superhéroes favoritos. En consecuencia, el cierre de la unidad pretende articular los gustos e intereses de niños y niñas, es así como se plantea la escritura de una carta a un superhéroe para resolver una problemática de su contexto inmediato. En este sentido, Castedo citada por Flórez (2007) señala que se debe “Aprovechar el entorno escrito que nos rodea y los

conocimientos previos que traen los niños desde sus experiencias en el hogar y fuera de él, constituye uno de los retos y estrategias que debe desarrollar el maestro dentro del aula de clase”. (p.108)

Se suscita otro punto de vista, relacionado con uno de los principios de la educación inicial y que refiere la construcción de ambientes pedagógicos, el cual está asociado a “los espacios y su organización, como a las relaciones que se dan en ellos” (SDIS, 2010, p. 42). Desde este principio, la acción pedagógica con el portador de texto, formula médica, fue una experiencia significativa para los estudiantes porque se incluyeron la lúdica y la generación de ambientes de aprendizaje, elementos esenciales en el trabajo pedagógico en la primera infancia. (Ver figuras 32 y 33)

Esta experiencia facilita la comprensión de situaciones contextualizadas desde la mirada del docente. No obstante, en los niños y niñas va un poco más allá, pues involucra un proceso reflexivo sobre cada momento en una situación común que pasa inadvertida en algunas ocasiones. Inicia con la comunicación que se establece entre los sujetos para obtener la información, se suman las acciones y los elementos utilizados para diagnosticar el paciente.

Finalmente, como consecuencia de esta interacción, se sugiere un posible problema con su respectiva solución, la cual debe ser expuesta de forma oral y escrita.



Figura 32 Escritura durante la representación



Figura 31 Representación visita al médico

El último punto de vista, relaciona un factor en una cultura de pensamiento, el ambiente concebido como un “espacio físico de aprendizaje que da forma a la cultura del aprendizaje. Como seres humanos, estamos continuamente construyendo y reconstruyendo nuestro medio ambiente para satisfacer nuestras necesidades”. (Ritchhart y Cols, 2014) De esta manera, los miembros activos de la comunidad educativa participan para crear un escenario que propicie experiencias significativas.

Rutinas de pensamiento: Finalmente se analiza el papel que cumplen las rutinas de pensamiento como estructurantes del desarrollo del pensamiento del niño. La investigación se centra en las rutinas propuestas:

- Veo, pienso y escribo
- ¿Qué te hace decir eso?

Las rutinas de pensamiento empleadas durante el proceso investigativo: Veo, Pienso y Escribo y ¿Qué te hace decir eso? ausentes en las primeras sesiones de implementación de la estrategia, surgen de la necesidad de visibilizar el pensamiento de los estudiantes de manera organizada y espontánea. De esta manera, el personaje infantil conocido como Jorge el curioso simboliza cada una de estas acciones (Ver figura N° 34) las cuales son interiorizadas por los niños y manifiestas espontáneamente cuando se evocan conocimientos y experiencias.

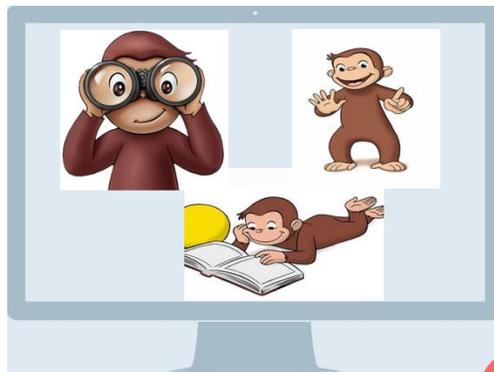


Figura 33 Iconos de la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo

Esta rutina de pensamiento está diseñada para presentar y explorar ideas, enfatiza en la importancia de la observación como cimiento para pensar y escribir (Ritchhart y Cols, 2014). A continuación, se expresa el significado de cada acción (Tomado diario de campo #5 - viernes 6 de julio de 2018). Se presenta el icono de Jorge el curioso, quien guiará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo, la cual estuvo representada por imágenes para cada acción. En la primera, Jorge observa por medio de unos binóculos y nos invita a ver más de cerca, observar los detalles; en el caso de Pienso, aparece Jorge con sus manos invitando a pensar, pero los niños dicen inicialmente que está bailando, otra niña deduce que tiene una idea y, por último, Jorge aparece con un libro, algunos afirman que está leyendo, otros dibujando y otros escribiendo”.

Esta rutina de pensamiento fue interiorizada por cada niño, lo cual se evidencia en un comportamiento inconsciente frente a diferentes situaciones, incluso aquellas donde no hay intervención directa de la docente, es el caso de los juegos de roles. De esta manera, el niño asume pautas para pensar y pretende que sus pares actúen de la misma forma.

Ahora bien, con el portador de texto la receta nace la rutina ¿Qué te hace decir eso?, es una rutina para explorar las ideas más profundamente así “el docente no se convierte en poseedor de todas las respuestas, sino que empodera a la comunidad de aprendizaje para que examine las razones y la evidencia que está detrás de las posibles explicaciones y así determine su valor”. (Ritchhart y Cols, 2014, p. 234)



Figura 34 Icono de la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?

La rutina ¿Qué te hace decir eso? está representada por Tinkerbelle (Ver figura N° 35) se soporta en el principio de Piaget (1975) quien afirma que “En ambiente letrados para niños pequeños es importante la presencia de la imagen que respalda el pensamiento hasta llegar a la representación”. El siguiente dialogo transcrito del video de clase 08/08/2018 acerca de que simboliza la imagen pone en evidencia que después de una breve indagación usando la pregunta mágica como la conocen los niños, ellos realizan una lectura contextualizada. Además, la docente investigadora logra evidenciar la importancia de formular adecuadamente una pregunta para lograr articular conocimientos previos y mejorar la argumentación progresivamente, incluso desde edad temprana.

Docente: ¿conocen este personaje? (mostrando el cartel)

Niños: Tinkerbelle

Docente: ¿Qué hace?

Niños: vuela

Docente: ¿Qué más hace? (insiste)

Niños: tiene sueño, quiere jugar

Docente: ¿qué está haciendo en este momento?

Niños: sentada,

Dilan: Pensando

Docente: ¿Qué te hace decir eso?

Dilan: por su cara

La rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? inicio con respuestas de palabras sencillas, tal como se muestra en el ejemplo anterior. Al incorporar su uso semanal y luego diario, se evidencian preguntas y respuestas más estructuradas, que incluyen detalles. Por ejemplo, ¿si estuvieras en otro lugar también dirías eso? Así los niños contextualizan su respuesta y toman consciencia que, si las condiciones cambian, su respuesta no será la misma.

Para concluir el análisis de la categoría enseñanza, es necesario mencionar que la docente emprendió una reflexión permanente sobre su quehacer dentro y fuera del aula para mejorar sus prácticas pedagógicas, además, desarrolló algunos hábitos de la mente definidos como: “conducir procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar” (Swartz y Cols, 2008, p. 16) dentro de los hábitos adquiridos esta: insistir en la acción de pensar, manejar la impulsividad, pensar con flexibilidad y buscar información relevante empleando los sentidos, lo cual le permitió adaptar las situaciones y enlazar los comentarios y las acciones de los niños a la retroalimentación de su trabajo como indicadores de debilidad u oportunidad de mejora.

Sin embargo, surge la categoría familia, ya que el acompañamiento de los padres y/o acudientes influye en el rendimiento académico de los niños. Entonces surge la pregunta ¿Cómo involucrar a los padres en actividades de alfabetización inicial que favorezcan la formación integral de los niños y las niñas en el colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.? Pues como se plantea desde los principios de la educación inicial, (SDIS, 2010, p. 42), se articula a la familia desde la coparticipación al ser el primer agente formador de hábitos y actitudes, que juega un rol fundamental dentro del desarrollo de los niños y las niñas; es así como dentro de la responsabilidad como educadores implica vincular a los principales cuidadores, capacitarlos y motivarlos a ser un agente activo dentro de este proceso. Dentro de estos esfuerzos se rescata:

1. Taller de construcción de palabras: Su propósito fue enseñar a los padres de familia a usar el alfabeto móvil y el tablero de auto consulta para apoyar el desarrollo de la lectura y escritura desde primera infancia, no como proceso de decodificación sino en un acercamiento al sistema convencional. (Ver figura 36)



Figura 35 Taller de padres 13 de septiembre 2018

2. Plan lector: se constituye en la estrategia para vincular la lectura como hábito familiar y paralelo al desarrollo de la escritura reconociendo los momentos de desarrollo del pensamiento de los niños, lo cual genera confianza sobre las producciones que se desarrollaron en el aula. Este instrumento podría ser decorado al gusto de los niños y padres como motivación para desarrollar las actividades de lectura y escritura (Ver figura 37)



Figura 36 Portada y solapa del cuaderno escritor

3. Inducción a la escritura: Durante la socialización se pretende concientizar a los papás acerca de la importancia de la lectura y sus tipos, el acompañamiento en el proceso escritor respetando los ritmos y estilos de aprendizaje. Así como las estrategias que se implementarán durante el año a través de experiencias con sentido, para des-estigmatizar la escritura como un

ejercicio meramente académico y proyectarlo desde una mirada socio-cultural. A continuación, se presentan dos diapositivas de la presentación de la propuesta de trabajo. (Ver figura 38 y 39)



Figura 37 Presentación plan de trabajo con padres

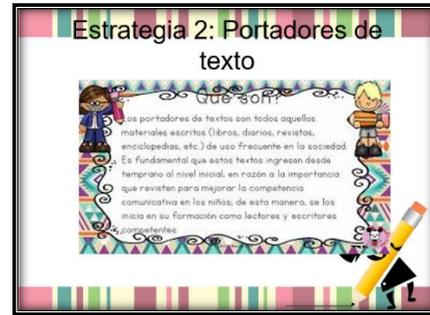


Figura 38 Estrategia 2 en el plan de trabajo

Finalmente parte del proceso de valoración del proceso de la transformación en la práctica pedagógica se encuentra dado por el impacto en la institución, que aunque resulta prematuro si empieza a evidenciarse; ya que, a partir de la experiencia con la unidad de comprensión en la reunión de nivel al iniciar el año escolar 2019 llevada a cabo el 16 de enero se plantea la pertinencia de una planeación conjunta en la cual el trabajo en equipo potencia la creación de ambientes de aprendizaje que generen experiencias significativas. Por otro lado, las prácticas de enseñanza superan los alcances de la escuela, es decir, no solo aplican para los niños, también los padres son actores que se involucran a diario en la formación de sus hijos y cambian su pensamiento frente a los métodos de enseñanza, siendo receptivos a la información suministrada por la docente.

6.2 Análisis de datos dimensión Aprendizaje

El análisis de la categoría de aprendizaje enfoca a la docente investigadora sobre el objetivo: relacionar los cambios en el desarrollo de la lengua escrita de los niños de grado transición a partir de la implementación de la estrategia de alfabetización inicial propuesta por la docente.

De esta manera, se plantea como categoría central:

a. Escritura de diferentes portadores de texto: En el presente apartado el lector encontrará el análisis del aprendizaje de portadores: carta, fórmula y receta; los cuales se enfocaron en la enseñanza tanto del contenido como de la estructura del sistema de escritura.

Desde la perspectiva de la estructura del sistema de escritura se pretende hacer el análisis a partir de la teoría de la psicogénesis planteada por Emilia Ferreiro y colaboradoras, mostrando la evolución de la escritura en cada una de las experiencias con portadores de texto.

Desde el marco de la enseñanza para la comprensión, en la implementación de las unidades de comprensión, los estudiantes asumen un rol activo en su proceso de construcción de conocimiento, más consiente sobre sus alcances y dificultades, expresan con claridad sus metas y validan la retroalimentación de parte de sus pares y docente como un elemento fundamental para orientar sus ideas así logran la comprensión del lenguaje desde un proceso metacognitivo.

El desarrollo de la escritura inicialmente fue complejo porque los niños manifestaban constantemente “no sé leer, no sé qué dice ahí, no puedo escribir”, lo cual generó una barrera de difícil acceso, en el sentido que los niños manifestaban de manera tácita su conocimiento en torno a la existencia de un código convencional del cual no tienen dominio, pero a la vez la carencia de experiencias que les permitieran reconocer la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados.

De esta manera, en la reflexión la docente considera que no se puede planear de igual manera para todos los estudiantes, es claro que su evolución depende del contacto que tenga con textos significativos y los hábitos que se establezcan desde casa y en ausencia de los mismos de las experiencias que se gesten en el aula para ofrecerle al niño la oportunidad de acercarse a la lectura de manera diferente; después de todo la construcción de la lectura y la escritura

corresponden según los planteamientos de Vigotsky (1985) a un proceso socio cultural y de acuerdo con Smith (1983) leer es más que decodificar, es comprender.

En ese sentido, es necesario considerar que la población es heterogénea por tanto se deben realizar acciones de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para generar un ambiente de aprendizaje de confianza, en el cual los niños se empoderen de un rol como escritores y libre de censuras; el proceso además de cognitivo es también afectivo, como lo plantean Flórez (2007) quien afirma “las interacciones crean una impronta en el recuerdo del menor caracterizada por un ambiente afectivo positivo relacionado con la lectura y la escritura”. (p. 18)

En las siguientes imágenes se relacionan algunos ejemplos sobre el desarrollo de las hipótesis planteadas por Ferreiro, en cada uno de los portadores de texto a partir de las dos unidades de análisis planteadas: Contenido y estructura del sistema de escritura.

1. Carta (Experiencia 1 Y 2)
2. Fórmula Médica
3. Receta
4. Escritos sobre plan lector

1. Carta: Para la primera sesión de trabajo con los portadores de texto, se estableció la carta como principal medio de expresión usado por los niños, adicional surge de una conducta espontánea, como regalo a la docente y familiares para manifestar sus sentimientos con dibujos y escritos creados con sus propias grafías.

Dentro de los propósitos de la secuencia didáctica esta reconocer los pre-saberes de los estudiantes acerca de este portador y en segunda instancia, fomentar la escritura de una carta como texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar y, aunque no se hace

explícito, surge un nuevo objetivo determinar la etapa de escritura en que se ubican los niños en dicho momento, elemento determinante para establecer la evolución en el proceso de adquisición de la escritura.

Ahora bien, los mensajes espontáneos escritos a la docente investigadora por parte de las niñas, dan cuenta de sus sentimientos, ideas, necesidades y/o intereses, cargados de significado, con una clara intencionalidad comunicativa, los cuales se convierten en un recurso para promover la expresión y la escritura. Como se puede notar en las siguientes cartas. (Ver figura 40)



Figura 39 Mensajes espontáneos elaborados por las niñas a la docente

De acuerdo con Kaufman (1994) “Las actividades de escritura comprenden tanto las escrituras espontáneas de los niños en las que se expresan libremente sus conocimientos en torno al sistema de escritura como aquellas en las que copian modelos que el maestro ofrece”. (p.51) De cualquier modo, la escritura de los portadores de texto posibilita la incorporación de nueva información a través de la escritura del maestro y la creación de cada niño.

Para favorecer la comprensión del contenido de los portadores, inicialmente se utilizaron referencias numéricas, es decir, en el N°1. Se escribe la ciudad y la fecha, en el N°2. el destinatario, en el N°3 el mensaje, en el N°4 la despedida y en el N°5 la firma (ver figura N° 41),

las cuales funcionaron como claves para situar la información dentro del portador y así comprender algunos componentes de la estructura. Sin embargo, no fue suficiente para lograr dicho objetivo porque no hubo claridad frente al propósito de la experiencia para los niños, ya que para ellos se perfiló como una actividad académica que exigía un nivel de escritura aun no alcanzado por los niños, generando temor en su producción como lo expresaron de manera verbal.



Figura 40 Explicación sobre el portador de texto la carta

En cuanto a la estructura del sistema de escritura, se presenta la tabla N° 6 donde se muestran escritos espontáneos intencionados en un formato básico de carta, el cual se asume como diagnóstico o caracterización inicial dentro del desarrollo de la escritura.

HIPOTESIS

Portador de texto: Carta espontánea

Arbitrariedad y
Linealidad

Bogotá, 27 de marzo de 2018

Querida nombre araña

Quiero pedirte mucha plata

para comprar comida y un carro

una moto y una casa, y además

quiero mi paperno

Gracias querido nombre araña

Ah! James

Bogotá, 27 de marzo de 2018

Querida Elsa

Quiero pedirte un favor que

no hagas la fiesta por que

me da mucha Eria

con amor y cariño

Ah! Alejandra

Bogotá, 12 Miel

Querido bill

pongo un jueco de bill

que tiene luz y todo

Chao Luis y a factor

OPAT KOLIO

Bogotá, Miercoles de miel

Querida pepa

Yo quiero visitarte porque yo

todos los dias veo tu programa

Chao querida pepa

gnellst

Bogotá, Miercoles de miel

Querida elsa

mi prima Canela esto entamo a

mi tambien me gusta el hielo

Chao muchos sabdes melani

melani

Bogotá, Miercoles de miel

Querida Mathey

tengo un disfraz como el

tuyo yo tambien soy beloz

Chao Mathey te quisio mucho

John

Bogotá, 27 de marzo 2018

Querida bonita

Quiero pedirte un pez, por que

son muy bonitas y quea tenerlo

en mi habitación

Gracias por ser tan bonita

Ah! Isabella

Hannah

Bogotá,

MC Queen

Nicolas O.

Bogotá, 27 de marzo de 2018

Querida mamá

te quiero con todo mi corazón

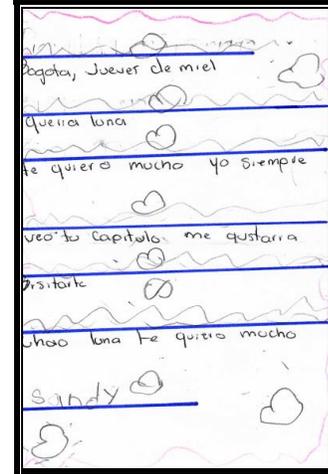
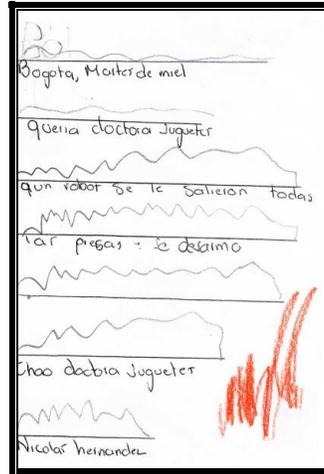
siempre te voy a amar

te amo, gracias por ser tan

bonita, un abrazo grande

Ivan

Ah! Ivan

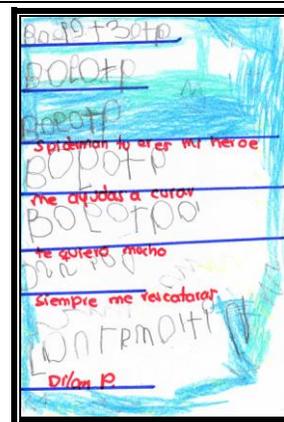
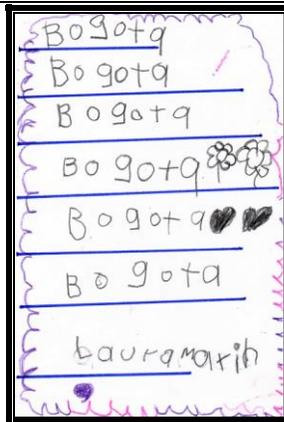


Arbitrariedad y
Linealidad

Interpretación: En la primera fase se determina que el 44% de los niños y niñas que participaron de la experiencia de escritura se ubican en la hipótesis de arbitrariedad y linealidad, además manifiestan verbalmente que no saben leer ni escribir porque sus trazos no son comprendidos por otros. En este sentido, sus textos van superando los dibujos y se acompaña de marcas gráficas algunas continuas y otras discontinuas, también reconocen que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, así como a una velocidad acorde a la cantidad de palabras que se nombran y cuando se escucha silencio, la niña hace una pausa y deja de escribir.

variedad. En el segundo caso, el niño recibe un refuerzo silábico en casa y logra escribir algunas palabras (papito, piso, tubo) las cuales establecen algún tipo de relación con la intencionalidad comunicativa del texto y la estructura, es decir, sabe que el destinatario es su papito, que la carta se escribe en Bogotá pero aún no conoce todas las letras para escribirlo, así que solo escribe Bo y el asunto conlleva una secuencia de letras con sentido para él, determinada en una hipótesis de variedad, pero definitivamente es un texto con una clara intención comunicativa.

Fónica



Interpretación: Para finalizar, el 8 % que corresponde a la hipótesis fónica da cuenta del esfuerzo en la construcción de la palabra Bogotá, la cual es reconocida por los niños, al ser el primer elemento que forma parte de la carta, pero la repite durante el texto en el primer caso como plana donde no hay una intención comunicativa evidente, el niño solo transcribe y repite; y en el segundo caso, asigna un significado diferente para la misma palabra, es el caso del texto de Dilan.

Alfabética	No hay registros
Ortográfica	No hay registros
TOTAL	25 Estudiantes

Tabla 5 Análisis carta espontánea

Es importante mencionar que aquellos que tienen experiencia desde grado jardín logran la escritura de su nombre de manera autónoma o siguiendo un modelo. Por otro lado, es complejo categorizar los escritos de los niños por sí mismos, sin desarrollar el proceso dialógico con todos los estudiantes por factores como el tiempo y disposición del niño después de varios minutos sin ser atendido, lo cual implica en formular una estrategia para la próxima sesión de escritura.

Finalmente, este ejercicio da cuenta de la capacidad de los niños de hacerse entender a fin de expresar sus sentimientos con su propio sistema de representación. Al respecto Myriam Nemirovsky (1999) señala frente al sistema de escritura y lenguaje escrito que no se trata de concebir el proceso como formado por dos etapas sucesivas: primero ser usuarios del sistema convencional de escritura y luego interpretar y producir textos. Porque, los niños, desde etapas muy tempranas, tienen hipótesis propias acerca de lo escrito y de los actos lectores y escritores, así como del sistema de escritura. (p. 5)

Es importante señalar que este ejercicio escritor espontáneo se siguió dando durante el resto del año y se enriquecía del conocimiento que le ofrece la escritura de la fecha, analizar los textos producidos por la docente en carteleras, en el tablero o comunicaciones a través de la agenda para sus padres. Aunque debe reconocerse que se hubiese aprovechado un espacio intencionado mínimo de una vez a la semana para escribir una carta e introducirla en el buzón para ser leída y conocer la intención comunicativa de la misma.

En la segunda aplicación de la experiencia con el portador de texto carta, que tuvo lugar en el mes de octubre, se desarrolló de manera parcial, es decir, se ejecutó la primera parte, relacionada con el contenido del portador de texto. No obstante, se trazó un propósito ambicioso

y complejo pues se consideró que se podían poner en práctica los conocimientos y la experiencia previa de los niños, restando tiempo a la segunda parte que correspondía a la escritura del texto.

En primera instancia, se solicita a los niños observar, intentar leer, analizar y ordenar cada una de las partes de la carta, para lograr coincidir con la estructura. Sin embargo, al reflexionar sobre las acciones adoptadas por los niños y revisar el video 1 de la experiencia minuto 9:50 que corresponde a la sesión del viernes 26 de octubre, se evidencia que no hubo claridad en los criterios para la organización por parte de la docente, pues ella afirma: “Cada grupo va a tener un sobre con una hoja amarilla. En ese sobre vamos a encontrar las partes de la carta, ustedes las van a organizar”. Es decir, si el criterio para la organización hubiese sido de acuerdo a la estructura que se ha trabajado y con los niños se hubiese recordado en el momento aquellas partes, no se hubiera presentado esta dificultad.

A continuación, se muestra el producto inicial de la actividad (Ver figura N°42), lo que conlleva a hacer una retroalimentación colectiva sobre los criterios que tuvo en cuenta cada grupo para hacer dicha ubicación, a la vez dio paso a realizar la actividad siguiendo los parámetros establecidos para este tipo de portador y justificando el orden, allí los niños comprendieron como ubicar correctamente cada ítem.



Figura 41 Organización inicial de la carta

Por otro lado, en la segunda parte, se plantea que de la historieta Superman, nacerá la iniciativa para determinar el destinatario y el motivo por el cual se escribirá. No obstante, la participación de los niños profundizó en los superhéroes y villanos más que en el asunto de la carta, es decir, la problemática de su entorno inmediato como se registra en el diario de campo #10 “superhéroe, quien salva al mundo (S.M) a las personas (M.M) salva los billetes de las personas de los ladrones (J. R) así se integra el villano quienes: tienen máscaras (H.R) los niños dan ejemplos, los clasifican bajo una justificación”. De esta manera, se asume que la actitud mediadora de la docente permitió que la socialización desatendiera el propósito de la experiencia, lo cual implica tomar acciones efectivas en el momento para atender los comentarios de los niños y fortalecer la experiencia.

2.Fórmula Médica: En la sesión 2 bajo la secuencia didáctica destinada a este portador de texto, se proyecta desarrollar en un tiempo de 90 minutos, que corresponde a un bloque de clase, es decir, dos periodos académicos de 45 minutos cada uno para la explicación. Adicional se incluye un contexto gráfico (imágenes) que permite a los niños y las niñas anticipar el contenido del texto, como se muestra a continuación en estas imágenes que también dan cuenta del ambiente letrado. (Ver figuras 43 y 44)



Figura 42 Elementos para el chequeo médico

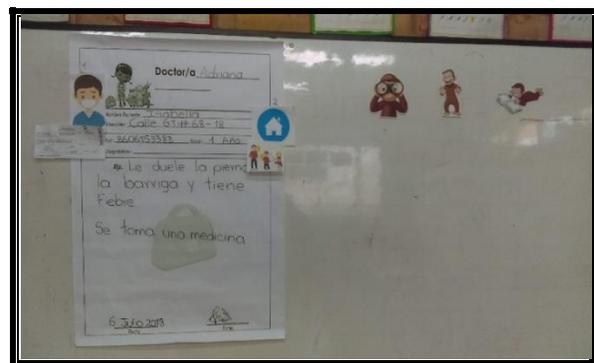
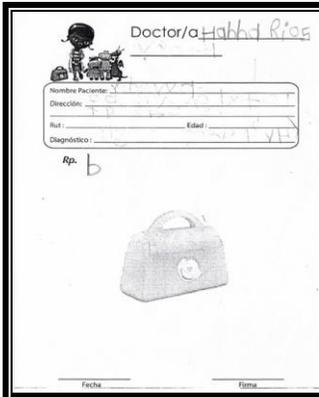
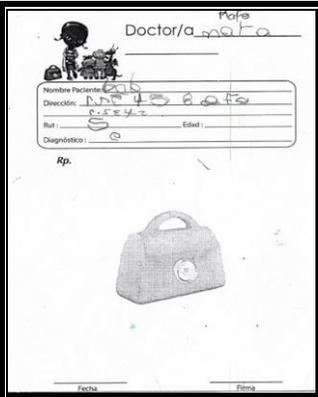


Figura 43 Estructura portador de texto fórmula médica

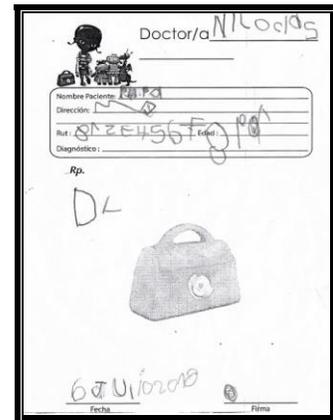
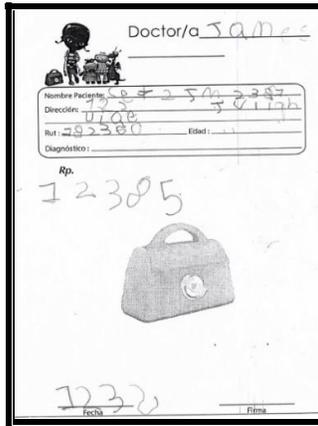
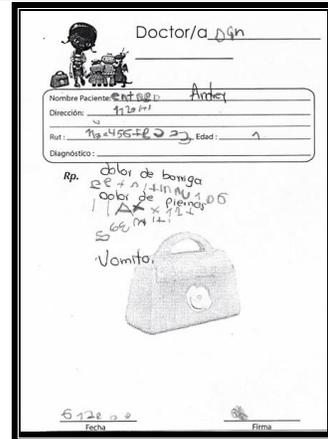
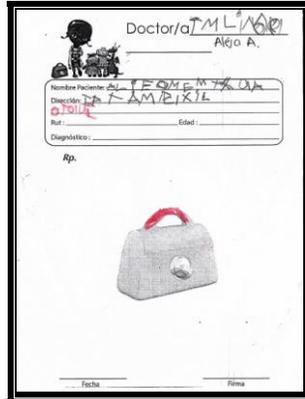
A la vez se desarrollan juegos de palabras en un intento por asociar su fonema inicial y final Estetoscopio, Otoscopio, etc.; así como, asociar palabras como otoscopio con telescopio, corazón con razón, entre otras en un acercamiento a desarrollar conciencia fonológica. Desde el lineamiento curricular y pedagógico para la educación inicial se plantea desde la comunicación verbal en la dimensión comunicativa que “los juegos de palabras, las rondas, la natural exploración de sonidos, le lectura conjunta en voz alta; la escucha de canciones, rimas, entre otras son prácticas que les muestran a los niños y niñas la lengua y sus características”. (SDIS, 2010, p. 117)

A continuación, se presenta la tabla N° 7 correspondiente a la sesión de escritura del portador de texto fórmula médica, la cual tuvo lugar en el mes de julio y da cuenta de los avances en el sistema de escritura.

HIPOTESIS	Portador de texto: Fórmula médica
Arbitrariedad y linealidad	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <p>Interpretación: En el segundo momento, el análisis determina que el 14% de los estudiantes se encuentra en la hipótesis de arbitrariedad y linealidad. De los tres escritos, dos de ellos demuestran una intención comunicativa y conservan las características del espacio, mientras que, en el otro escrito, una de las niñas considera que aquello que escribió está mal y borra todo tipo de registro. De esta</p>

manera, se deben planear algunos desempeños que generen en los estudiantes mayor confianza en sí mismos y en su escritura.

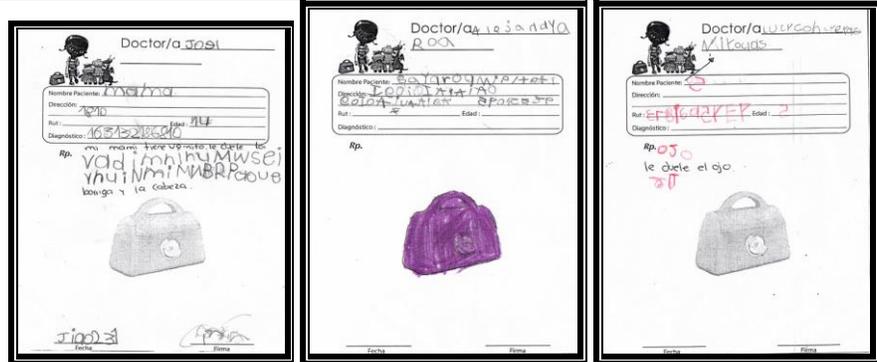
Cantidad



Interpretación: Respecto a la hipótesis de cantidad, toma un porcentaje del 19%, los niños que se encuentran aquí hacen registros numéricos más que gráficos y se inician en el control de cantidad, presentan escrituras similares en el espacio destinado para el Numero Único de Identificación Personal (NUIP), es decir, los números ascendentes de 1 a 9. Llama la atención el texto de Dan quien intenta relacionar la cantidad de marcas gráficas con la extensión de la palabra. Por su parte, en el texto de James la mayoría de los códigos empleados son más numéricos que alfabéticos, se podría considerar un conflicto cognitivo entre el

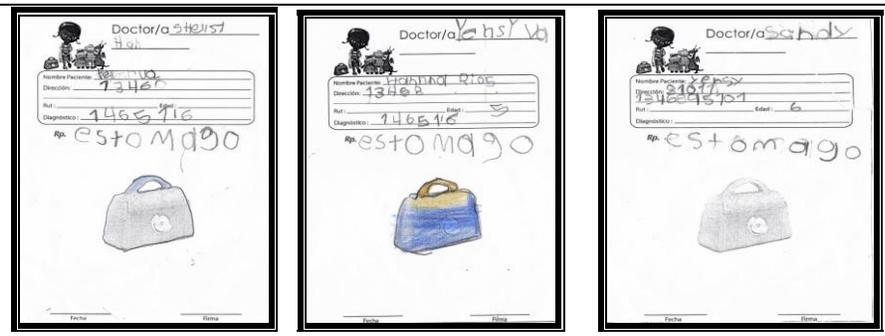
uso de cada uno dentro de su producción textual; En el caso de Nicolás, quien pretende escribir la palabra dolor, pero no usa la totalidad de grafías que corresponden a la cadena sonora de la palabra.

Variedad



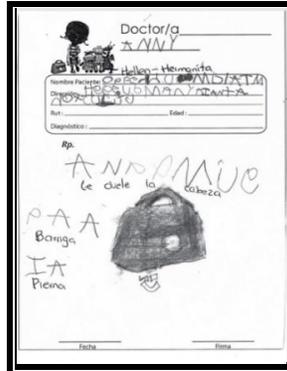
Interpretación: En cuanto a la hipótesis de variedad se presentan solo tres casos que representa el 14%, los niños incluyen nuevas letras, mayúsculas y minúsculas y considera importante diligenciar la mayor cantidad de renglones para brindar información más completa.

Fónica

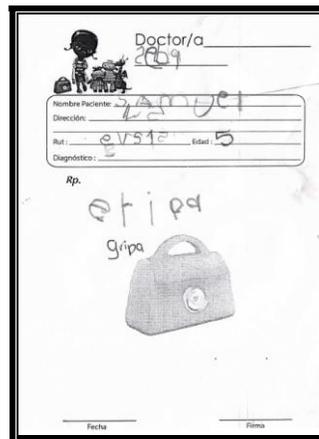
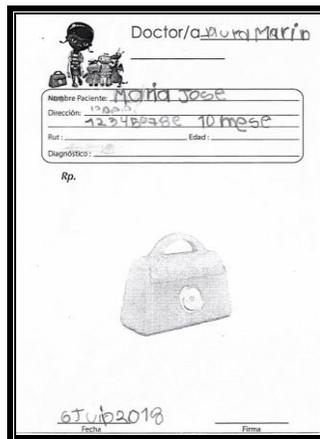
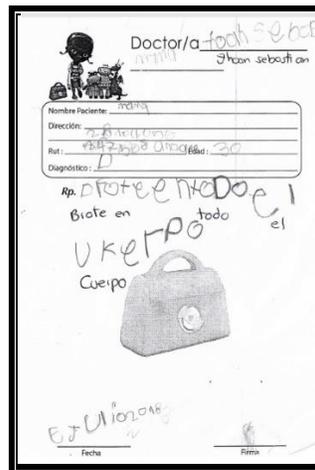
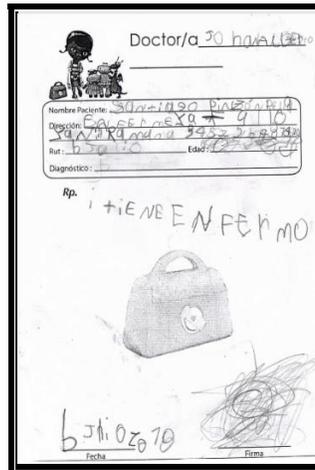


Interpretación: Si bien la hipótesis fónica ha adquirido mayor sentido en la producción textual, sigue representando un bajo nivel del 24%, las letras que se usan han adquirido sentido porque se acerca a la escritura convencional aceptada por los adultos. Aquí se ubican tres producciones de un grupo de

niñas, quienes se ubican en la misma mesa y desarrollan trabajo colaborativo con la escritura de la palabra estómago.



Alfabética



	Interpretación: En la construcción de la hipótesis alfabética correspondiente al 29% se encuentran diagnósticos diferentes de acuerdo a las experiencias previas con esa sintomatología, sea de manera personal, familiar o escolar.
Ortográfica	No hay registros
TOTAL	21 Estudiantes

Tabla 6 Análisis del portador de texto Formula médica

El paso de una hipótesis a otra se atribuye a la visita frecuente a la biblioteca, la revisión de diferentes portadores de texto libres y dirigidos, la variedad en las estrategias de lectura implementadas y el inicio de la actividad de plan lector con el apoyo de la familia y aunque estos esfuerzos suministran información sobre el lenguaje escrito y el sistema de escritura, se quedan cortos en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y a través de la unidad de comprensión que se diseña para las siguientes sesiones se evidencia un avance significativo.

3. Receta: Se inicia la experiencia accediendo a material impreso facilitado desde casa, así cada niño podrá analizar el contenido, la estructura y la intención comunicativa del texto como se plantea en la unidad de comprensión. Es curioso que los niños muestran tanto interés en su propia receta que pretenden reproducirla cuando se plantea la escritura de este portador. Adicional. En el análisis de los escritos de los niños se comprueba que, aunque se propone la escritura de una receta para todos los niños y ellos comprendan los elementos que componen el portador de texto, se evidencia experiencia dirigida (Ver figura N°45) autonomía, (Ver figura N°46) y trabajo colaborativo (Ver figuras N°47) en la producción textual, donde la retroalimentación juega un papel esencial. Esta acción demuestra que los niños se interesan en vincular a otro para lograr su objetivo y han adquirido mayor seguridad para expresar de manera escrita sus gustos e intereses. Al respecto Kaufman (1994) señala que se debe “reconocer la

importancia de los intercambios entre pares en el proceso de aprendizaje y el rol fundamental que juegan esas opiniones, críticas y correcciones en la construcción del conocimiento” (p, 56).

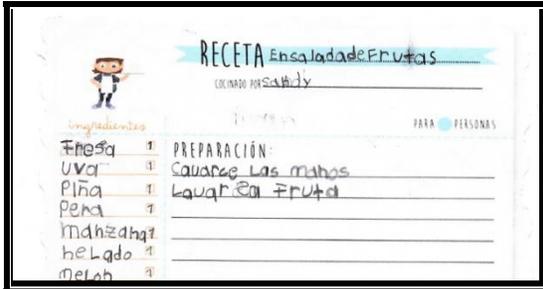


Figura 44 Producción textual dirigida

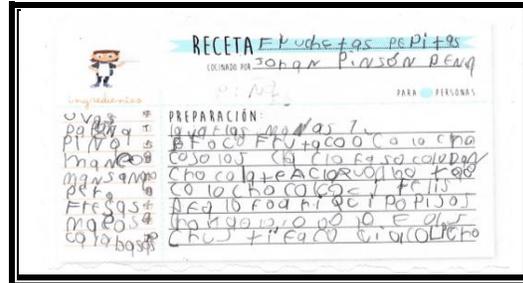


Figura 45 Producción textual autónoma

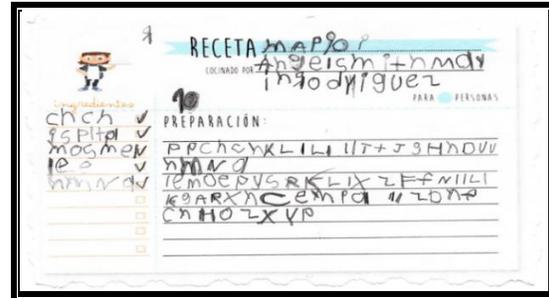
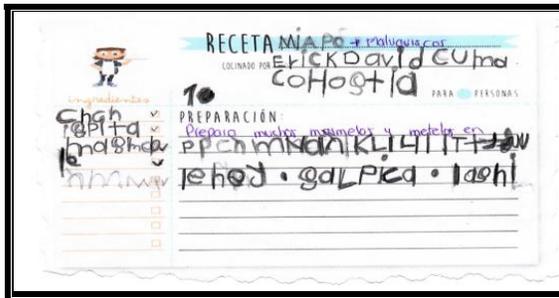


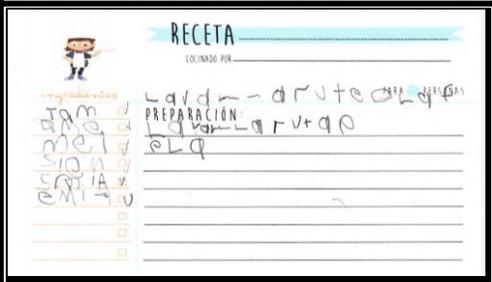
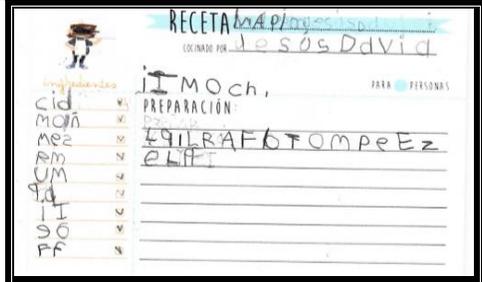
Figura 46 Producción textual colaborativa

En la tabla N°8 se representan los alcances experimentados con el portador de texto receta respecto al sistema de escritura.

HIPOTESIS	Portador de texto: La receta
Arbitrariedad y linealidad	

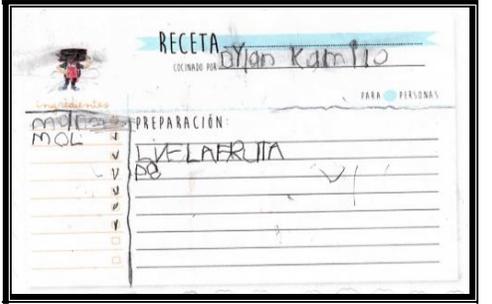
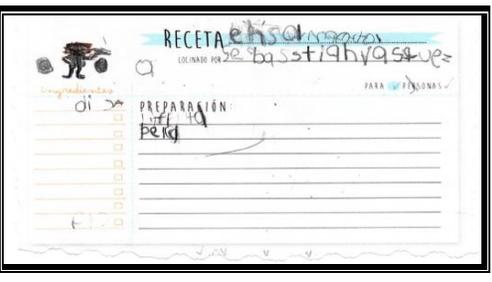
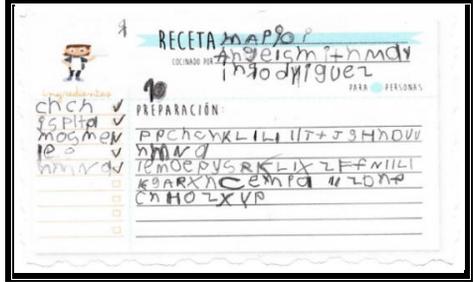
Interpretación: El 5% se ubica en la hipótesis de linealidad arbitraria al no mostrar avances en su proceso. Únicamente el niño registra su nombre siguiendo un modelo de escritura.

Cantidad



Interpretación: el 10% se localiza en la hipótesis de cantidad, allí aparecen algunas pseudoletas y otras letras convencionales sin relación con el sonido, aparece un tipo de escritura indiferenciada.

Variedad



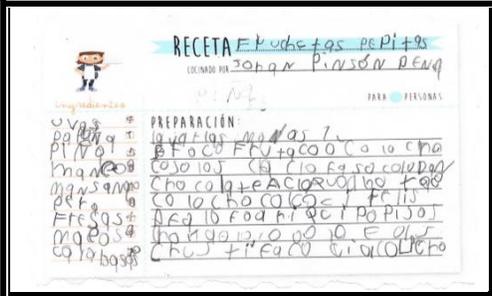
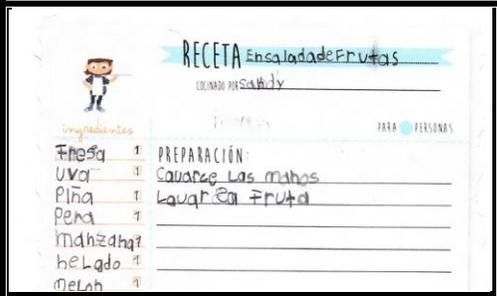
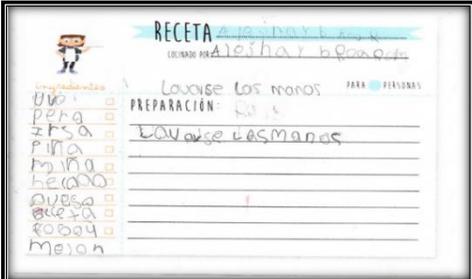
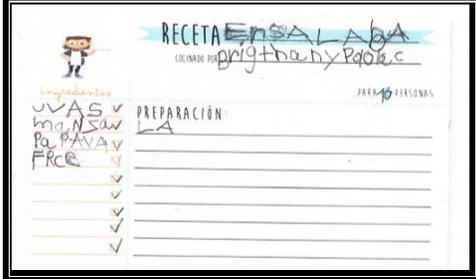
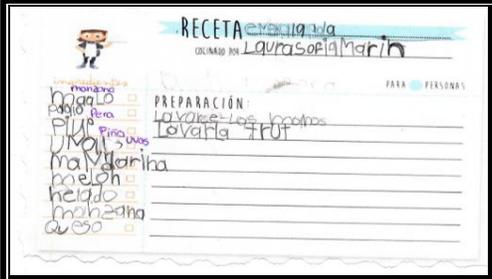
	<p>Interpretación: hipótesis fónica con un 30%. Se evidencia más control sobre los caracteres y se inicia la correspondencia entre la cadena sonora y los grafemas en algunas palabras.</p>
<p>Alfabética</p>	 
	 
	 
<p>Ortográfica</p>	<p>No hay registros</p>
<p>TOTAL</p>	<p>20 Estudiantes</p>

Tabla 7 Análisis del portador de texto la receta

Evidentemente la constancia en ejercicios de escritura es un factor que lleva a los niños a pasar de una hipótesis a otra y esos ejercicios también incluyen los de decodificación, pero con otras actividades con sentido. Por una parte, es significativo el conocimiento de las letras que componen su nombre y la relación que establecen al hallarlas en un texto de su agrado. Por otro lado, se realizaron ejercicios de segmentación silábica usando palmas, saltos, instrumentos musicales, entre otros., para determinar la cantidad de sílabas que contienen las palabras.

En esta tercera experiencia escritora, se puede determinar una marcada migración en cada una de las hipótesis. A nivel cuantitativo, las estadísticas en cada fase muestran los logros que los niños han alcanzado en su proceso escritural y a nivel cualitativo, surgen indicadores como que los niños empiezan a usar la inicial de las palabras en conjunto con algunas letras que practican a diario y las relacionan de manera significativa, por ejemplo, las letras que componen su nombre. Además, hay una correspondencia entre los trazos y la sonoridad de algunas palabras. Finalmente, los niños escriben por lo menos una letra por cada sílaba, es el caso de las vocales “eao” para representar la palabra helado.

En conclusión, se puede analizar que los niños avanzaron en las hipótesis de escritura. Sin embargo, es un proceso que requiere tiempo, confianza en sí mismo, oportunidades de aprendizaje centrado en el proceso de cada niño para generar estrategias pedagógicas que faciliten su acercamiento y construcción escritora.

A razón de los dos componentes que dan cuenta de la evolución, es decir, el lenguaje escrito y el sistema de escritura; es importante reconocer el valor que tienen las experiencias cotidianas dentro de la producción de texto, en el caso de la proyección de los capítulos de televisión de programas como Masterchef, asquerosamente rico y la película Ratatouille los niños comprendieron que detrás de esa acción de cocinar, hay una cantidad de elementos que se

deben contemplar para llegar a este producto, se refiere al tipo de alimento, la elaboración de la lista de ingredientes, calcular la cantidad de ingredientes de acuerdo a las porciones, determinar y describir el paso a paso para lograr la receta. De esta manera, los niños analizaron y reflexionaron acerca de la escritura como un proceso real, con sentido y complejo, pero funcional.

De acuerdo con lo planteado por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial y otros documentos oficiales en relación con los objetivos para primera infancia se busca un acercamiento significativo más que como momento de adquisición de la escritura convencional, específicamente se plantea que el niño “Realice producciones graficas de manera voluntaria en las que eventualmente use signos no convencionales de la escritura, atribuyéndole sentido a sus productos” (2010, p. 122)

b. Escritos sobre plan lector: La estrategia surge de la necesidad de vincular a la familia dentro del proceso de desarrollo de la lectura y la escritura desde una mirada constructivista. Consiste en la lectura de un cuento y la escritura a su manera por parte de los niños con el apoyo de la familia, la dinámica se explicará más adelante.

El interés de la docente investigadora surge desde las encuestas que soportan el diagnóstico, donde se encuentra que el 81.3% de los padres encuestados afirman que les gusta leer. Sin embargo, al indagar de manera informal con los niños acerca de los momentos de lectura en familia, la respuesta es negativa.

Por otro lado, en la reunión de entrega de informes primer periodo al presentar la estrategia de plan lector, surgen preguntas reflexivas como: recuerda ¿Qué fue lo último que leyó?, ¿Cuál es la frecuencia con la que lee y escribe? Estas preguntas introductorias permitieron a los padres analizar su nivel de lectura y escritura, al dar respuestas como: “no me acuerdo”

(mamá de Maryury), fue hace uff (mamá de Sebastián). De esta manera, se puede deducir que los padres asocian la lectura principalmente a literatura. Ahora bien, frente a la escritura, los padres manifiestan que escriben para poner una queja en su EPS (papá de Melanie), escribe mensajes que deja en la nevera para recordar cosas (mamá de Nicolás). Es decir, que los padres presentes se consideran alfabetos funcionales, es decir, leen y escriben solo si es necesario.

Para contrarrestar esta situación desde el ámbito escolar se diseñó la estrategia plan lector, con 8 sesiones cada 15 días, en un cuaderno exclusivo titulado cuaderno escritor, el cual viaja a casa los viernes y regresa al colegio los lunes junto con el cuento rotativo. Se reitera que esta propuesta nace de la necesidad de crear un espacio de lectura familiar y fortalecer el desarrollo de la alfabetización desde casa. Es así como se plantea trabajar con la colección buenas noches (Ver tabla N°9) porque la docente desde su experiencia considera que este tipo de literatura está acorde a la edad de los niños, usa un vocabulario sencillo e invita a conocer nuevas palabras, las imágenes son agradables y llamativas, el texto es corto y el tamaño de la letra es adecuado. Más adelante, se relaciona el nombre del estudiante con el título que adquirió y el estado del cuento.

Se evidenció compromiso de parte de la familia al conseguir el cuento por medio de compra nuevo, genérico, de segunda, fotocopiado a color o por préstamo en la biblioteca La Marichuela externo si se encuentran afiliados a Biblored o desarrollar la actividad dentro del espacio. De esta manera, se logró que 15 estudiantes formaran parte de esta iniciativa con la adquisición, en cifras corresponde al 56% de la población del aula, cabe mencionar que estos niños desarrollaron la mayoría de las actividades propuestas y lograron:

- Desarrollar las hipótesis en menos tiempo que otros.
- Adquirir seguridad para expresarse de manera verbal y escrita.

- Resignificar el conocimiento sobre el sistema de escritura.
- Disfrutar de la lectura y escritura.
- Fortalecer vínculos con sus padres.
- Crear el hábito de lectura en casa.

N°	TITULO DEL CUENTO COLECCIÓN BUENAS NOCHES	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	ESTADO
1	Los secretos de abuelo sapo	Iván Rojas	Genérico
2	¿Cómo era yo cuando era un bebé?	Brithany Cerquera	Genérico
3	Dorothea y miguel	María Fernanda Monsalve	Genérico
4	El día de campo de don chanco	Shellsy Cabrera	Nuevo
5	El tigre y el ratón	Nicolás Hernández	Nuevo
6	No te rías, Pepe	Jhoan Pinzón	Genérico
7	Una cena elegante	Ángel Smith Marín	Nuevo
8	La selva loca	James Sebastián Ruiz	De segunda
9	osito sucio y osito limpio	Jhoan Sebastián Sánchez	Nuevo
10	Disculpe ... ¿es usted una bruja?	Kamilo Herrera	Nuevo
11	Dentro de la caja	Laura Marín	De segunda
12	El divorcio de mamá y papá oso	Erick Cumaco	Nuevo
13	Mi mamá es mágica	Alejandra Arango	Nuevo
14	El tigre y el ratón	Melannie Cardozo	Genérico
15	Tecitos de lágrimas de dragón	Maryury Moreno	Fotocopia

Tabla 8 Lista de cuentos para plan lector

A continuación, se muestra la figura N°48 que relaciona el número de la sesión, el instructivo de la actividad y las evidencias frente a los avances de los niños.

Instructivo	Evidencias
<p>Plan lector y escritor 2018 Colección Buenas noches</p> <p>¡Bienvenidos a la aventura de leer! A continuación, algunos consejos para hacer de este ejercicio algo más que una tarea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El amor por la lectura empieza en el hogar. • La lectura debe ser un momento agradable para compartir en familia: invita a todos sus miembros a estar presentes. • La lectura fortalece vínculos afectivos y priorízale que el niño lea este momento por los brazos del padre/madre y sentado sobre sus piernas. • Antes de iniciar la lectura pídales al padre/madre, permita que el niño haga lectura de la portada y las imágenes, observe y señale las palabras que aparecen en cada página. • Durante: Guíe la lectura usando el dedo índice bajo el texto de izquierda a derecha a medida que se realiza la lectura. • Emplee diferentes tonos de voz con la intervención de los personajes para que la lectura genere emoción y sepa a quien hace referencias el guion. • Si encuentran una palabra desconocida, pregunte a su hijo/a: ¿qué crees que significa?, ¿por qué dices eso? Permita que el niño le explique conceptos a partir de sus conocimientos previos y experiencia. De inmediato, escriba en el formato la opinión del niño/la cual lo dice. Mínimo una palabra por cada cuento. • Al terminar la lectura realicen las palabras mágicas: Colorín Colorado, este cuento se ha acabado y en mi mente se ha quedado. • Después: En el día siguiente pídales que se acuerden y escriban a su manera, agüerose entendió sobre el cuento, añádeselo al libro y dóble. Cuando el niño termine pídale que le explique lo que leyó y lea aquello que escribió, su familia podrá leerlo y será escribir después aquello que él/ella escribió. • No use borrador y limpie la escritura de su hijo respondiendo a las preguntas que le haga, mas no haga el ejercicio por él o ella. • El viernes se envía el cuaderno escrito al cuento, los cuales deben regresar al colegio el día lunes. • Si usted no tuvo tiempo para realizar la actividad, dialogue con la docente responsable el día para desarrollarla. <p>Agradecemos su apoyo y colaboración. Ana Adriana Vargas MORA Transición 01</p>	

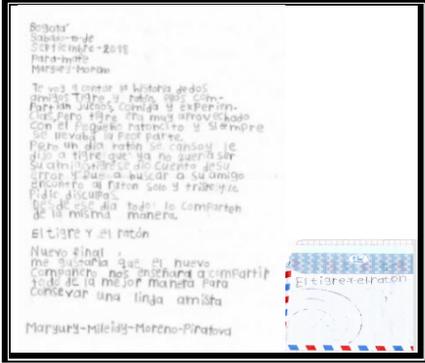
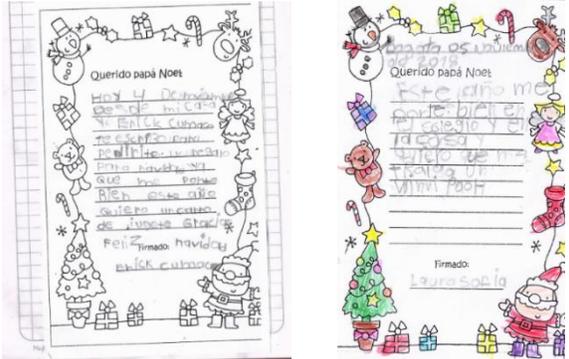
<p style="text-align: center;">Plan lector #5 14 de septiembre de 2018</p> <p style="text-align: center;">Carta al autor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El adulto hará la lectura del cuento. 2. El estudiante escribirá una carta a su manera con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> • Fecha, destinatario (nombre del autor), cuerpo del mensaje (nombre del cuento, expresar un final diferente que le gustaría para el cuento explicando por qué ese final), firma (nombre completo del estudiante) 	
<p style="text-align: center;">PLAN LECTOR #6 "Los personajes" 28 de septiembre de 2018</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El adulto hará la lectura del cuento completo. 2. A través de preguntas, (ejemplo: ¿quién usaba una capa roja?) el adulto permitirá que los niños identifiquen los personajes y su función dentro de la historia 3. Dibuja y escribe cada uno de los personajes que aparecen dentro del cuento. 	
<p style="text-align: center;">PLAN LECTOR #7 19 de Octubre de 2018</p> <p style="text-align: center;">VAMOS A PREDECIR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El adulto hará una lectura del cuento antes de hacerla con el/a niño/a. 2. El adulto hará la lectura del cuento al niño, pero a medida que se desarrolla la exploración se debe motivar a los niños para que anticipen lo que va a pasar. Por ejemplo, usted preguntará: ¿Qué va a pasar con caperucita? ¿Qué va a hacer ella cuando vea al lobo? Etc. 3. Debe detenerse cuando falten 3 páginas para terminar el cuento, para que el niño exponga como cree que terminará la historia y pueda dibujarlo en el cuaderno escritor. 	
<p style="text-align: center;">PLAN LECTOR #8 2 de Noviembre de 2018</p> <p>Escribe una carta a tu manera, teniendo en cuenta la estructura: lugar, fecha, destinatario, mensaje, firma.</p> 	

Figura 47 Actividades y evidencias para plan lector

La alfabetización es un proceso de construcción social en el cual los niños, referencian a otro sea adulto o un par, para alcanzar sus avances, así como en un proceso de construcción de ensayo error. En este sentido, González (2015), también reconoce que “la pregunta, para los niños, es un medio de aproximación a la realidad, al conocimiento, a la creación de posibles respuestas e hipótesis que dan cabida a nuevas experiencias, es a través de ellas que se promueve la socialización y la convalidación en el otro”. (p. 53) Desde esta perspectiva, en la interacción con el medio surgen elementos mediadores que confrontan los saberes previos con la nueva información y por supuesto, el niño.

En esta línea, desde la mirada externa, surge el enfoque sociocultural donde el entorno inmediato y los agentes formadores (familia, escuela) juegan un papel decisivo en la construcción del conocimiento. De otra manera, a nivel interno, el sujeto establece una serie de conflictos cognitivos que le permitirán evolucionar en sus hipótesis para lograr una escritura convencional comprendida por otros. De acuerdo a las investigaciones la lectura y la escritura como “cualquier proceso de construcción cognitiva se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones, generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad”. (Kaufman, 1994, p.17)

Por otra parte, en el proceso de desarrollo cognitivo, el niño se apoya en el adulto quien asume un papel mediador de acuerdo a la zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky o guía en la teoría de andamiaje de Jerome Bruner. Sin embargo, no es suficiente esta intervención, es necesaria otra condición para lograr evolución conceptual y “es la interacción sistemática con un objeto de conocimiento” (Grunfled, 2008, p.7) en dicha acción se disponen diferentes elementos como los portadores de texto además el niño realiza prácticas de ensayo y

error hasta lograr un proceso de asimilación y acomodación de acuerdo a la teoría de Jean Piaget.

Al retomar la alfabetización desde una perspectiva sociocultural, según Neuman y Roskos, citados por Braslavsky (2003) se concibe como “una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito”. (p. 98) A partir de esta apreciación se puede reconocer un sujeto inmerso en una cultura letrada a la cual se incorpora naturalmente incluso antes de hacerlo a la educación formal y en dicha interacción se desarrollan habilidades y construyen conocimientos reales que no se pueden desconocer dentro de un programa de alfabetización inicial.

En conclusión, en el proceso de adquisición de la lengua escrita confluyen las acciones mencionadas previamente para desarrollar hipótesis, comprender estructuras y relacionar la oralidad con la escritura.

Capítulo 7. Hallazgos

- ✓ Inicialmente la práctica de enseñanza se basaba en modelos tradicionales cuyo eje era la transmisión de contenidos fragmentados y sucesivos, poco funcionales en la sociedad actual. A partir de la reflexión sobre estas acciones, se realizan cambios de manera general en el plan de estudios con el apoyo del equipo docente, dentro de esos cambios se encuentra valorar los desarrollos de los niños en lugar de la apropiación de contenidos.
- ✓ En la medida en que la docente investigadora fortalece su conocimiento disciplinar, curricular y del contexto educativo, mejora su práctica pedagógica. Esto se evidencia en
- ✓ la adaptación de planes de estudio, la planeación, la gestión en el aula, las interacciones, la metodología de trabajo y la evaluación, entre otros.
- ✓ A partir de la investigación acción en el aula, la docente investigadora mejora su práctica pedagógica al desarrollar ciclos de reflexión fundamentados en investigadores como Kemmis (1988) o Elliot (1990), los cuales plantean el actuar de manera cíclica en un proceso de planeación, implementación, evaluación y reflexión. Este proceso se asumió como un hábito, es decir, que está presente permanentemente no solo en el ámbito académico, sino en el personal y profesional.
- ✓ Los ciclos de reflexión dentro de la investigación se pueden considerar un ejercicio autoevaluativo que enriquece el conocimiento pedagógico y mejora la práctica de enseñanza en diferentes aspectos. En cuanto a la planeación dentro de los cambios más visibles se encuentran: El desarrollo de una visualización holística del fenómeno de enseñanza y de aprendizaje en el cual se genera un pensamiento estratégico donde la formulación de objetivos o metas, la articulación de actividades consolidada en una estrategia didáctica, el tiempo, los escenarios de enseñanza, el tipo y uso de los recursos,

los instrumentos y momentos para la valoración, se articulan coherentemente en función de responder a las características y necesidades del contexto, los parámetros institucionales y gubernamentales.

- ✓ El tiempo es un factor determinante dentro de la planeación, implementación y evaluación de la estrategia pedagógica, así los objetivos deben enfocarse en el proceso más que en conseguir un producto al final de la experiencia, por lo anterior es necesario dar tiempo a los estudiantes para pensar y desarrollar su construcción; ello implica probablemente reducir el número de actividades en función del alcance de los aprendizajes o comprensiones.
- ✓ A lo largo de la investigación, la evaluación toma otro sentido, se concibe como una oportunidad de mejora que no solo para los estudiantes, sino para la docente en su práctica pedagógica.
- ✓ Las matrices de evaluación direccionan el conocimiento y motivan a alcanzar las metas de aprendizaje y el utilizar iconos y lenguaje sencillo permite la fácil comprensión de los niños
- ✓ El proceso de investigación permite ratificar que, hacer un diagnóstico social, familiar y de aula, así como hacer un seguimiento particular y riguroso a cada niño(a) de las habilidades específicas, a través de instrumentos que sistematicen la información y permitan conocer las condiciones y tomar decisiones con respecto a prácticas alfabetizadoras, así como valorar la evolución en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura.
- ✓ De acuerdo a los planteamientos de Ferreiro, las hipótesis de la escritura se presentan de manera sucesiva y permiten a los niños concientizarse de su proceso de comprensión

frente a esta habilidad. En el análisis de la investigación, llama la atención que los niños muestran mayor interés por escribir algún tipo de texto en particular, así sus esfuerzos se concentran en la construcción de palabras significativas y alfabéticas para lograr ser comprendidas por otros. Es decir, en algunos casos los niños que presentaron avances en sus hipótesis de escritura en algún texto, no reflejan avances de marcas gráficas en otro portador.

- ✓ El entorno es una fuente de información potente, ya que formamos parte de una cultura letrada, lo cual le ofrece a un niño un conocimiento antes de ingresar a la educación formal, ante esta situación la escuela no puede ser ajena y como agentes educativos se deben crear estrategias para vincular ese contexto al aula. En la medida que el niño participa en situaciones sociales comprende que la lectura y la escritura tienen una función social.
- ✓ Para explicar la estructura de cada portador la docente se apoya en imágenes a razón de que la lectura de imagen se asocia a códigos comunicativos que facilitan la comprensión de los niños cuando aún no han desarrollado la lectura alfabética. Es una alternativa que produce en el niño una sensación de confianza y en la investigación se usa para explicar y ubicar los elementos que componen el portador de texto.
- ✓ Vincular experiencias con los portadores de texto incentivan el conocimiento espontáneamente y el aprendizaje colaborativo en los niños, de tal manera que confrontan sus conocimientos previos con los adquiridos y surgen nuevos interrogantes frente a la lectura y la escritura.

Capítulo 8. Conclusiones

La educación preescolar es el primer escenario de aprendizaje formal al que acceden los niños y niñas, allí se da lugar a la socialización, se consolidan actitudes y las bases de futuros aprendizajes. Por tanto, las experiencias y los aprendizajes deben garantizar al niño confianza en sus capacidades, espíritu investigativo y aprendizajes funcionales.

En esta línea, se debe fomentar la cultura de pensamiento en el aula, la cual demanda de alguna manera el uso de instrumentos que favorezcan la actividad cognitiva de los niños y niñas como las rutinas de pensamiento Veo, Pienso, Escribo y la pregunta ¿qué te hace decir eso? así como también transformar el aula en un ambiente alfabetizador que amplíe las oportunidades del niño de interactuar con variedad de textos, con sus pares, acercarse al sistema de escritura y al lenguaje escrito.

De esta manera, la planeación se asume como un proceso sistematizado orientador en el quehacer pedagógico, el cual establece los parámetros para desarrollar la clase. Sin embargo, debe ser un elemento flexible adaptado a las condiciones del medio para lograr fortalecer el desarrollo de la lectura y la escritura.

En cuanto a la retroalimentación se constituye en una opción espontánea y funcional dentro de las dinámicas de aula, ya que promueve la participación de los estudiantes y fortalece el proceso formativo propio, de sus compañeros y por supuesto, ofrece oportunidades para mejorar las experiencias y así el quehacer pedagógico.

Por otra parte, la reflexión sobre el quehacer pedagógico y los cambios que se asuman realmente transforman las prácticas de enseñanza y aprendizaje de alfabetización inicial. Por ejemplo, desde el ejercicio de planeación se fundamenta en ideas, intereses y necesidades de los

estudiantes, de esta manera, se crea motivación y expectativa en los estudiantes, pues participan de experiencias reales y con sentido.

De acuerdo con lo anterior, desde el momento en que se empezó la sistematización de la información y a pesar de ser un ejercicio arduo y de compromiso, se logró mayor apropiación teórica y conceptual en relación con la práctica, lo cual se articula con lo planteado por Guzmán (2014) respecto a la necesidad de articular tanto los saberes prácticos dados por la experiencia como los teóricos, para generar construcción del saber pedagógico; cuyos efectos se evidencian no solo dentro del aula, sino que para el caso de la presente experiencia se fortaleció el trabajo institucional a partir de material audio visual y pedagógico compartido entre las docentes para reflexionar y consolidar estrategias que promovieran la alfabetización inicial.

De manera particular, el trabajo en el aula logró enfocar la transversalización del tópico generativo planteado para el año escolar en todas las dimensiones del desarrollo, proponen experiencias con sentido, seguimiento a los procesos de desarrollo de cada estudiante en lectura y escritura, creación de ambientes de aprendizaje y uso de estrategias pedagógicas.

De otro lado, los niños adquieren protagonismo en su aprendizaje, construir su propio conocimiento de acuerdo a su estilo y ritmo, participar de experiencias reales que desestabilicen sus concepciones y generen interés por investigar. En ese sentido, el niño al ser un sujeto expuesto a interacciones busca la manera de responder a sus inquietudes y necesidades, a través de prácticas socio-culturales y personas cercanas (familia, pares, docente) con quienes ha creado un vínculo afectivo. Es necesario aprovechar estos elementos durante el proceso de alfabetización, máxime cuando esta se concibe como un proceso de construcción social y cultural, más que limitarla a la decodificación de un sistema lingüístico.

Las concepciones de lectura y la escritura cambian en la docente investigadora, no solo se refiere a acciones de decodificación y codificación, que implican habilidades motrices, perceptivas y auditivas, donde se reconoce inicialmente la letra, la sílaba, la palabra, la frase, etc. por el contrario, para lograr las habilidades comunicativas se requiere el desarrollo de procesos complejos de pensamiento.

En consecuencia, las estrategias y la actitud de los niños frente a su aprendizaje no solo tienen efectividad y validez durante el tiempo que se hizo la intervención, sino que replica en su vida académica. Según información suministrada por padres de familia, algunos niños que cursan grado primero aún emplean el tablero de autoconsulta en su acercamiento al sistema de escritura e insisten en visitar la biblioteca para leer diferentes tipos de texto.

Finalmente, la familia juega un papel esencial en la iniciación de la lectura y la escritura. No obstante, se preservan prácticas de formación, tales como enseñanza de la lectura a través de cartillas como coquito, nachito, etc. y apoyo de escritura a través de planas. Por eso es importante, reconocer a los padres como agentes activos dentro del proceso formativo de los niños y niñas, vincularlos y capacitarnos para promover actos de lectura y escritura, lo cual implica preparación por parte del equipo docente y compromiso de parte de padres y cuidadores.

8.1 Recomendaciones

A nivel institucional las habilidades comunicativas: Oralidad, Lectura y Escritura están claramente planteadas en la malla curricular organizadas por ciclos, niveles y grados. Sin embargo, se debe hacer una acotación, ya que anteriormente se construía al iniciar el año lectivo de manera cuidadosa con los docentes de área y un representante de grado. A partir del 2018, el trabajo con las docentes de preescolar es unificado entre las dos jornadas, se tienen en cuenta las

políticas educativas, las necesidades e intereses de la comunidad educativa, el modelo pedagógico de la Enseñanza Para la Comprensión (EpC) así como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) mencionado previamente. No obstante, es importante analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que a diario afectan directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El video es un instrumento valioso para analizar y reflexionar la práctica pedagógica, pues se identifican elementos que a simple vista o por la dinámica de aula pasan desapercibidos. Es el caso de los niños a quienes no les agrada exponer en público, pero tienen respuestas e ideas interesantes para analizar.

Se sugiere el uso frecuente de las rutinas de pensamiento pues en los niños se logra motivación por investigar, ampliar su vocabulario y el uso de un lenguaje técnico. Además, se moviliza su pensamiento. Es decir, superar las respuestas cerradas (si o no) y manifestar argumentos de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas.

Es necesario valorar el esfuerzo de cada niño en su proceso escritor, motivarlo y facilitarle las herramientas para que logre el desarrollar el proceso lector y escritor respetando su ritmo y estilo de aprendizaje

En el entorno educativo se deben generar espacios y tiempos para hacer el proceso de transiciones efectivas pues de acuerdo al MEN (2015) representan desafíos debido a que “los objetivos de cada nivel educativo son diferentes y esto genera que se den cambios en la organización pedagógica, las interacciones, el ambiente, el espacio, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo” (p.8). A nivel institucional la primera transición ocurre entre preescolar y grado primero, aquí es importante que las docentes que entregan los niños hagan un empalme sobre el desarrollo y los alcances de cada niño. Adicional, con el equipo directivo es posible

concretar espacios de socialización por sesiones para que conozcan y apoyen los procesos de desarrollo que se llevan a cabo en preescolar.

Es importante la actualización en el campo de la educación, la invitación se extiende a los colegas para que participen en espacios como seminarios, mesas locales, diplomados y revisar investigaciones a nivel local, distrital, nacional e internacional.

También sería importante plantear a la institución la continuidad en la formación de los niños con la misma docente durante el preescolar, así la evolución en cuanto al sistema de escritura y el nivel de lectura sería más evidente y se podría analizar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, principalmente en los niños que tienen un ritmo de aprendizaje un poco más lento que los demás y los alcances en sus procesos se manifiestan a largo plazo.

De igual manera, gestionar el uso de diferentes escenarios para desarrollar experiencias de aprendizaje tanto internos (sala de informática, audiovisuales, zonas verdes) como externos (biblioteca, parques públicos, almacenes de cadena, etc.). al igual que hacer uso de los recursos (tecnológicos, físicos, humanos) porque la enseñanza no solo se desarrolla en el aula.

8.2 Reflexión pedagógica

La docente investigadora consideraba buena su práctica de enseñanza en el nivel de preescolar, implementaba actividades para fortalecer las habilidades comunicativas en sus estudiantes, relacionadas con aprestamiento, discriminación visual y auditiva antes de iniciar la enseñanza de los trazos de vocales y consonantes; respecto a la lectura, enseñaba a combinar las sílabas para producir palabras. Por ende, los niños recibían la preparación necesaria para desarrollar procesos de lectura y escritura.

Sin embargo, algunos niños y niñas se mostraban desmotivados por aprender y no respondían a los logros mínimos propuestos para el periodo académico, siendo que su asistencia a diario a la institución debería garantizar un nivel básico, así que se le atribuía la responsabilidad a la falta de acompañamiento familiar.

Al elaborar el diagnóstico y analizarlo se hallan factores hasta el momento invisibles a los ojos de la docente que condicionaban la lectura y la escritura, entre los cuales se puede destacar: la transmisión de conocimiento, las experiencias lectoras y escritoras sin sentido, las escasas o nulas prácticas alfabetizadoras en el ámbito familiar, la frustración por enfrentarse a un código de difícil acceso para ellos, entre otros.

Desde esta perspectiva, surge una propuesta sobre las estrategias pedagógicas que se podrían implementar para fortalecer la alfabetización inicial con población de sectores populares. En primer lugar, se planea una secuencia didáctica la cual no alcanza el nivel de desarrollo de pensamiento esperado en los estudiantes; al analizar y reflexionar sobre esta carencia, se plantea una unidad de comprensión centrada en portadores de texto, la cual no solo desarrolla el pensamiento de los estudiantes a través de las rutinas de pensamiento y el ambiente alfabetizador, sino que clarifica el proceso valorativo en cada uno de los desempeños planteados, los cuales están encaminados a alcanzar unas metas de comprensión. Adicionalmente, se hace seguimiento riguroso al proceso escritural de los estudiantes y se apoya en el modelo pedagógico de la institución enseñanza para la comprensión, así como su proyecto educativo institucional (PEI) enfocado en las habilidades comunicativa, sin desconocer el contexto, los intereses y conocimientos previos de los estudiantes.

Finalmente, es importante y urgente generar procesos reflexivos continuos a partir de la práctica donde haya enriquecimiento constante a través del abordaje de los teóricos y del

desarrollo de habilidades como investigadora. Lo cual permite visibilizar el proceso de transformación de la práctica de enseñanza y pedagógica, el cual es gradual y continuo.

Capítulo 9. Referencias

- Acosta, L. M., & Rodríguez, R. V. (2011). Aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector y escritor en pre escolar y primero de primaria. IDEP. Bogotá, Colombia
- Aliagas, C. (2009). Aprendiendo a leer y escribir con la canguro. En: Para ser letrados. Barcelona España: Editorial Paidós.
- Álvarez S, Sánchez, A & otros. (2008) La escritura, lenguaje vivo en el aula: una experiencia de autoformación docente en didáctica. Revista Enunciación. Vol. 13, Núm. 1 pp. 130-137
- Anijovich, R., Mora, S., & Gvirtz, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. 1 ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Bachiller, F. (2015). Desarrollo de habilidades para promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en estudiantes de primero de primaria del colegio Brasilia Usme. (Tesis de maestría) Universidad de la Sabana. Chía.
- Barrera, M. X., & León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 9, 26-32.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Revista latinoamericana de lectura. Lectura y vida. Año 21. Número (4). Buenos Aires. (pp. 1-14).
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 2-17.
- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Briceño, L. & Niño, M. (2009). Conozcamos El mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Cap. 1 En: La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Experiencias innovadoras en Bogotá.
- Bronckart, J. P. (1984). El desarrollo de la producción de las categorías textuales: un ejemplo sobre textos discursivos. En: La intervención logopedia. Madrid. p. 57-75
- Cabello, M. J. (2011) La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, (11), 189-195.
- Camps, A., & Colomer, T. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste/MEC. Madrid.

- Camps, A., & Colomer, T., Dolz, J., & otros (2003) secuencias didácticas para aprender a escribir. Editorial GRAÓ. Barcelona. España.
- Cañas, J. M. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. Íttakus, Sociedad para la Información. España.
- Carlino, P., & Cols (1996) Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación infantil y Primaria. Visor. Madrid, España.
- Castro M. & Sánchez M (2000) Produciendo texto desde la T.V. En: Nuevos textos para una nueva escuela. Colección experiencias. Bogotá, Universidad Central. Pp. 131- 138.
- Chartier, A. M. (2004). Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita. Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica, 203-204.
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, 3 Ed. Aique Grupo Editor
- Del Valle López A. (2003) Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. PDF. revista educación Vol. 12 No 22
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/5479/5475>
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En: El ojo ilustrado Cap. 2. Paidós. Barcelona.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción. En: La investigación-acción en la escuela cap. 4. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E., Goodman, K., & Gómez Palacio, M. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de los niños en la última década del siglo (Vol. 5). Instituto Fronesis. Quito-Ecuador
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1997). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México, D.F.
- Ferreiro, E., (1998). Alfabetización: teoría y práctica. 2da. Edición. Siglo XXI Editores.
- Flores, C., & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(1).

- Flórez, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela (Vol. 5)*. Graó
- Freinet, C. (2000). *El texto libre, el periódico escolar*. Laboratorio educativo.
- Hurtado, R (2008). Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia En: *Revista Palabrario, lecturas complementarias para maestros*. Fundalectura & Fundación Corona. Bogotá, Colombia.
- González, A. (2015). *Propuesta de secuencia didáctica con rutinas de pensamiento para el desarrollo de la escritura natural y espontánea en los niños de transición 2, jornada tarde del Colegio Rural Quiba Alta*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad De La Sabana, Chía.
- Goodrich, H. (1992) Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración. *The proyecto Zero*. p. 91-98.
- Guarín, C., Mosquera, M., Parrado, A., & Tuta, J. (2016). *Alfabetización Inicial a través de los Proyectos de Aula en el marco de la Enseñanza Para la Comprensión (Tesis de maestría)* Universidad de la Sabana. Chía.
- Guidali, M. (2013). *Incidencia de un Programa de Alfabetización Familiar: Evaluación de actitudes y conocimientos sobre el mundo letrado en niños de sectores populares Comprensión (Tesis de maestría)* Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Guzmán, R., & Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales y el CINDE, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 861 - 872.
- Guzmán, R. J. (2014) *Lectura y Escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula*. Chía Colombia: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R., Ghitis T. & Ruiz C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Facultad de educación, Universidad de la Sabana, Chía.

- Hernández, G. (2016). Los portadores de texto como una herramienta para favorecer la adquisición de la lecto-escritura en niños de preescolar III. Universidad Pedagógica Nacional. México, DF.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2000). Metodología de la investigación: Manual de apoyo para profesores. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J. (1995). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: un manual para profesores de preescolar y E.G.B., profesionales de la psicología y educación. Madrid, España: Síntesis.
- Jáuregui, C., Mora, C., Carrillo, C., Oviedo, N., & Pabón, Y. (2016). Manual práctico para niños con dificultades en el aprendizaje. Editorial medica Panamericana. Bogotá, Colombia.
- Kaufman, A. M. (s.f) Constructivismo y Lectoescritura. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales “La Animación a la Lectoescritura” para Educación Infantil y 1º Ciclo de Primaria. Aula práctica. Madrid, España.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). La escuela y los textos. Aula XXI.
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Molinari, C., & Teruggi, L., (1994) Alfabetización de niños: construcción e intercambio, experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Kaufman, A. M. (1998) Alfabetización temprana... ¿y después? acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura. Santillana. Buenos Aires.
- Kaufman, A. M. & Von Wuthenau, C. (2007) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Aique Grupo Educación.
- Kemmis, S, Benedito, V., Bravo, J. A., & Carr, W., (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca, S.A. Barcelona, España.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, España: Laertes.
- Lerner, D., Flores, M., & Melgar, S. (2009). Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir. En: Primera Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley General De Educación (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá, Colombia: Momo ediciones.
- Linck, L.J. (2013) Pensamiento visible. En: <https://educrea.cl/pensamiento-visible/>

- Martínez, L., Navarro, O., & Ruiz, A. (s.f) El niño ante los textos. Documento acerca del acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista.
- McLane, J. & McNamee, G. (1999). Alfabetización temprana. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. (2016) Manual de convivencia Estudiantil. Bogotá.
- Ministerio De Educación Nacional. (2005). Mil maneras de leer: Guía práctica para navegar en la biblioteca. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (2015). ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Consultado junio de 2017 Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Montes, M. A. (2004) La comprensión y producción de textos. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños. Ciudad de México: Paidós.
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: *La enseñanza para la comprensión*. Cap. 2. Editorial Paidós. Argentina. p. 69- 94
- Piaget, J. (1975). Problemas de psicología genética. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Reyes (2008) Los cimientos de la casa imaginaria. Ponencia seminario internacional de literatura en la primera infancia. Queretaro, México.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. 1 ed. Buenos Aires: Paidós.

- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. Material docente de la UOC, 5-74.
- Rodríguez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y saberes* (24), 19-25.
- Salmon, Á. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30(4).
- Salmon, A. (2014) Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. Comp. Rosa Julia Guzmán. En: *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*, 73-105. Secretaria Distrital Integración Social (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá, Colombia.
- Secretaria Distrital de Planeación. (2011) 21 Monografías de las localidades: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos año 2011. Bogotá. Colombia. Recuperado en <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/DICE067-MonografiaUsme-31122011.pdf>.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículo y formación de Profesorado*, 9(2), 0.
- Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México D.F.: Editorial Trillas
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, N°. 59, p. 43-61.
- Stenhouse, L. (2010). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata.
- Stone, M. ((1999). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Paidós. Argentina.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento: como desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Grupo SM.
- Tipoldi, J. (2008). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. Recuperado de HTTP: <http://portal.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Promover%20el%20pensamiento%20en%20el%20aula.pdf>.

- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (2006). Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Aique.
- Torres, P. (2014). Mejorando las habilidades de lectoescritura en niños de primer grado del colegio El Rosario. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana, Chía.
- Universidad Externado de Colombia (2000) Uso de la televisión en el aula. Proyecto de comunicación y educación. Facultad de ciencias de la educación, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico (IDEP), fundación Restrepo Barco. Bogotá, Colombia.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica.
- Zapata, E. (2004) Libro de lectura inicial: Coquito. Susaeta Ediciones. Antioquia, Colombia.

ANEXOS



COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA IED
 PEI: "Habilidades Comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la Comunidad"

PLANEACIÓN CURRICULAR BIMESTRE A BIMESTRE
 DIMENSION COMUNICATIVA

HILOS CONDUCTORES	PRIMER PERIODO		SEGUNDO PERIODO		TERCER PERIODO		CUARTO PERIODO	
	METAS	CONTENIDOS	METAS	CONTENIDOS	METAS	CONTENIDOS	METAS	CONTENIDOS
<p>TRANSCIÓN</p> <p>COMUNICACIÓN Explora, descubre, reconoce e interpreta su entorno con el uso del lenguaje natural, entendido como la representación simbólica, corporal y verbal, expresando necesidades, intereses y nociones.</p> <p>Para la población con discapacidad. Comprende mensajes sencillos dados por las personas que lo rodean de manera verbal y no verbal.</p> <p>EMPRENDIMIENTO Indaga, expresa e identifica sus talentos para adaptarse al trabajo en equipo, reconociendo la importancia de ellos en beneficio del grupo.</p> <p>Para la población con discapacidad. Potencializa el desarrollo de sus habilidades y utiliza elementos de su entorno.</p> <p>RESPONSABILIDAD SOCIAL Adquiere hábitos, asumiendo diferentes roles, ejerciendo acciones que indican positivamente en el grupo al cual pertenece, en corresponsabilidad con su familia.</p> <p>Para la población con discapacidad. Reconoce su entorno y participa en ruinas de auto cuidado.</p>	<p>COGNITIVA Comprende que sus producciones gráficas requieren de un manejo de espacio gráfico adecuado y pueden ser usadas para representar elementos, personas, sucesos, ideas y emociones.</p> <p>PROCEDIMENTAL Comprende que la precisión de los trazos con los que realiza sus representaciones gráficas facilita la comprensión que puedan hacer los otros de sus producciones personales.</p> <p>ACTITUDINAL Comprende la importancia del orden en el aula y en la presentación de sus producciones gráficas para favorecer los procesos de comunicación dentro del área.</p>	<p>Expresión oral. - Lectura de imágenes.</p> <p>Expresión gráfica. Aprestamiento - Línea recta - Línea curva - Dirección de trazo</p> <p>- Manejo delimitado de espacio gráfico.</p>	<p>COGNITIVA Comprende que las vocales son letras que tienen características particulares de trazo y sonido, necesarias para la conformación de palabras.</p> <p>PROCEDIMENTAL Comprende la importancia de discriminar adecuadamente el sonido, forma y trazo de las vocales para asociarlas de forma auditiva y visual con su nombre, el de sus compañeros y el de los elementos de su entorno.</p> <p>ACTITUDINAL Comprende la importancia del silencio, la escucha y atención para favorecer el desarrollo de actividades de lectura de cuentos y exposiciones ante el grupo.</p>	<p>Expresión oral. - Discriminación auditiva y visual de vocales - Exposición ante el grupo - Escucha activa de cuentos</p> <p>Expresión Escrita. - Inclusión de vocales - Trazo de vocales - Copia de textos cortos.</p>	<p>COGNITIVA Comprende que las consonantes m,p,s tienen características particulares de trazo y sonido que necesitan ser combinadas con las vocales para formar palabras.</p> <p>PROCEDIMENTAL Comprende la importancia de discriminar adecuadamente el sonido, forma y trazo de las consonantes m,p,s que al combinarse con las vocales pueden representar palabras relacionadas con elementos de su entorno.</p> <p>ACTITUDINAL Comprende la importancia de la escucha y atención en actividades de lectura, narración de cuentos y toma de dictados para lograr producciones verbales y escritas adecuadas</p>	<p>Expresión oral. - Escucha activa y predictiva. - Narración de cuentos y secuencias temporales - Lectura de imágenes.</p> <p>Expresión Escrita. - Inclusión de consonantes m,p,s - Reconocimiento de Mayúsculas y minúsculas - Toma de dictado con letras vistas</p>	<p>COGNITIVA Comprende que las consonantes l,t,d y n tienen características particulares de trazo y sonido que necesitan ser combinadas con las vocales para formar palabras y frases cortas.</p> <p>PROCEDIMENTAL Comprende la importancia de discriminar adecuadamente el sonido, forma y trazo de las consonantes l,t,d y n que al combinarse con las vocales pueden conformar palabras para ser incluidas dentro de textos como la receta, la carta y la tarjeta.</p> <p>ACTITUDINAL Comprende la importancia de su participación y de la escucha activa para interpretar textos literalmente y hacer predicciones del mismo</p>	<p>Expresión oral. - Lectura de palabras - Lectura predictiva - Escucha activa literal y predictiva</p> <p>Expresión Escrita. - Inclusión de consonantes l,t,d - Escritura de palabras y frases y toma de dictado</p> <p>- Reconocimientos de diferentes formatos de texto (carta, tarjeta, receta).</p>

Anexo 48 Planeación curricular dimensión comunicativa 2017

Susi y su oso Moso



**El oso Moso ama a la osa Susi.
Moso se asoma al sol y Susi amasa la masa en la mesa.
Moso toma la sopa de Susi.
Susi y Moso salen de paseo a la loma.**

 Lee y completa los enunciados.

- 1.-El oso Moso ama a la osa _____
- 2.-Moso se asoma al _____
- 3.-Susi _____ la masa en la mesa.
- 4.-Moso toma la _____ de _____
- 5.-Susi y Moso salen de paseo a la _____

 Escribe el nombre a cada dibujo.





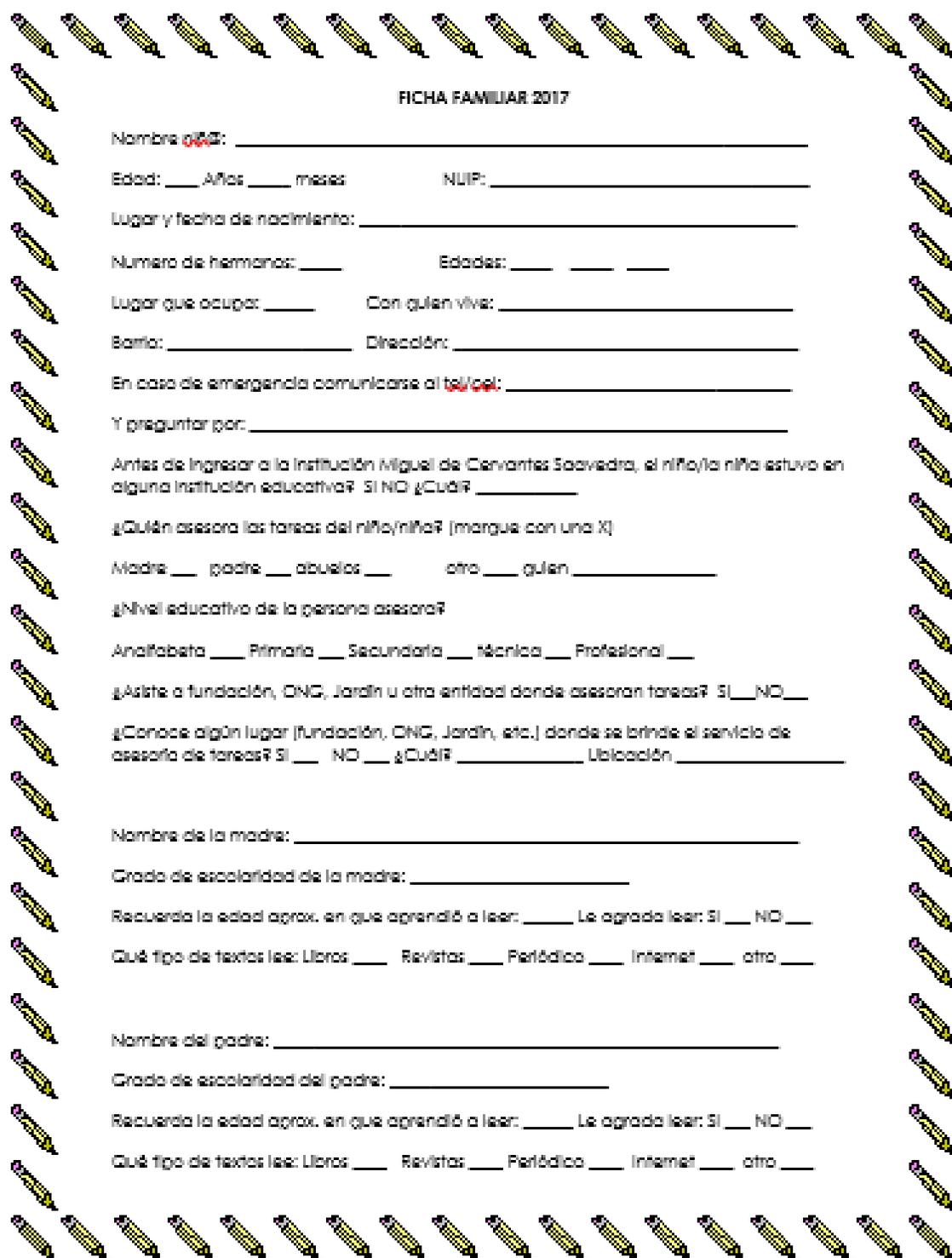

Hola soy el Oso anteojos de Colombia Bella



Anexo 2 Actividad en cartilla de trabajo

CONCEPTO	ANTES PENSABA	AHORA PIENSO
Lectura	Decodificar palabras La comprensión de lectura se media por las respuestas correctas del estudiante frente a preguntas con única respuesta	Proceso cargado de significado Todas las respuestas son válidas, se debe fomentar la participación y argumentación para desarrollar procesos de pensamiento desde edad temprana.
Escritura	Se inicia con la etapa de garabateo, ejercicios de pre-escritura y letras, es importante la transcripción de textos y la direccionalidad en los trazos para evitar errores de ortografía	Proceso de construcción comunicativo y social Las experiencias nacen de los intereses del niño por acercarse al sistema de escritura y el lenguaje escrito a través de textos de circulación social
Oralidad	Expresiones que evolucionan: llanto, primeras palabras, frases, discurso sencillo de acuerdo a la edad	Habilidad comunicativa esencial en la primera infancia porque promueve el desarrollo del pensamiento
Enseñanza	Guiada por contenidos, prácticas tradicionales, el maestro desempeña el rol más importante	Proceso intencionado que analiza factores del contexto, necesidades e intereses
Aprendizaje	Memorización de conceptos Seguimiento de instrucciones	Comprensión y aplicación de los conocimientos
Evaluación	Mide los aprendizajes de los estudiantes	Vinculación de la retroalimentación Análisis sobre el proceso, no el resultado

Anexo 3 Conceptos en la rutina de pensamiento antes pensaba- ahora pienso



FICHA FAMILIAR 2017

Nombre **Q&A**: _____

Edad: ____ Años ____ meses NIIF: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____

Numero de hermanos: ____ Edades: ____ ____ ____

Lugar que ocupa: ____ Con quien vive: _____

Barrio: _____ Dirección: _____

En caso de emergencia comunicarse al **tel/cel**: _____

Y preguntar por: _____

Antes de Ingresar a la Institución Miguel de Cervantes Saavedra, el niño/la niña estuvo en alguna institución educativa? SI NO ¿Cuál? _____

¿Quién asesora las tareas del niño/niña? (marque con una X)

Madre ____ padre ____ abuelos ____ otro ____ quien _____

¿Nivel educativo de la persona asesora?

Analfabeta ____ Primaria ____ Secundaria ____ Técnica ____ Profesional ____

¿Asiste a fundación, ONG, Jardín u otra entidad donde asesoran tareas? SI ____ NO ____

¿Conoce algún lugar (fundación, ONG, Jardín, etc.) donde se brinde el servicio de asesoría de tareas? SI ____ NO ____ ¿Cuál? _____ Ubicación: _____

Nombre de la madre: _____

Grado de escolaridad de la madre: _____

Recuerda la edad aprox. en que aprendió a leer: ____ Le agrada leer: SI ____ NO ____

Qué tipo de textos lee: Libros ____ Revistas ____ Periódico ____ Internet ____ otro ____

Nombre del padre: _____

Grado de escolaridad del padre: _____

Recuerda la edad aprox. en que aprendió a leer: ____ Le agrada leer: SI ____ NO ____

Qué tipo de textos lee: Libros ____ Revistas ____ Periódico ____ Internet ____ otro ____

DIARIO DE CAMPO # 1**TITULO:** Carta "La sirenita"**FECHA:** miércoles 21 de marzo de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 23 estudiantes**OBJETIVOS DE LA SESION:**

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "la carta".
2. Reconocer los pre saberes de los estudiantes acerca de la carta como principal medio de expresión usado por los niños.
3. Fomentar la escritura de una carta como portador de texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar.

DESCRIPCION: APERTURA: Actividad motivacional: Con los niños se entonará la canción saca las manitas para guardar a doña Juana (oralidad) y fomentar la escritura espontánea de la carta como portador de texto informal. Luego a través de preguntas dirigidas a los niños tales como: ¿Alguien sabe que es una carta? ¿Quién puede escribir una carta? ¿A quién se le puede escribir una carta?, hablar de los carteros, para qué sirve escribir una carta, etc. Se conocerán los pre-saberes frente al tema.

QUÉ OCURRIÓ: Se organizó el aula de tres niños por cada mesa y se pega en el tablero un papel periódico con algunas líneas, lo cual genera interés en los ellos cuando ingresan al aula. Después de entonar la canción motivacional, se indaga sobre las preguntas planteadas en la planeación, los niños manifiestan sus respuestas y entre ellos se retroalimentan. Luego, se explica la estructura de la carta con apoyo de imágenes, así como la docente hace la escritura de aquello que nos estamos refiriendo, haciendo hincapié en la linealidad. por ejemplo, el día se relaciona con los carteles que se encuentran en la parte superior que contienen los días de la semana, los cuales se asocian con una imagen que empiece con el mismo sonido (en este caso miércoles de miel). Se intenta hacer una construcción de los elementos con los niños, por ejemplo, ¿cuál sería el mensaje para la doctora juguetes?, ¿quien escribe la carta para firmarla?, etc. Se retira el papel periódico para promover la escritura y evitar la transcripción. No obstante, en el tablero se dibujan las líneas señalizadas con números e imágenes que relacionen el ejercicio de escritura previo, aunque antes de iniciar la actividad de escritura autónoma se le pregunta a los niños si hubo claridad en las instrucciones y qué deben escribir en cada una de las líneas. Luego se procede a la escritura, los niños se muestran motivados por la actividad, al usar expresiones como siii, yupi, etc.

Al indagar por las mesas sobre el trabajo de los estudiantes, algunos están interesados en escribir su carta y recurren a objetos letrados como la cartuchera para tomar letras, a las cuales el niño le da protagonismo (Erick copia letras de su cartuchera), otros se ven pensativos y manifiestan no poder, tienen claridad sobre el contenido de la carta más demuestran inseguridad a escribir por temor al error, surgen personajes como skype (perrita de la patrulla canina), Elsa (Frozen). En el caso de la niña (Maryury) que escogió Elsa, lo escribió de manera convencional sin apoyo visual ni de la docente, se siente muy orgullosa de lograrlo y así se lo hace saber a sus compañeras. Además, quiere escribir te quiero mucho y reconoce que es "larguísimo".

REFLEXION PEDAGOGICA: Para una próxima sesión, se podría elaborar un buzón para guardar las cartas elaboradas y así fomentar la escritura espontánea no solo en el aula sino en casa. Además, concertar con ellos la dinámica y tener en cuenta el día en que se abre el buzón, quien entregaría las cartas, etc. Se debe tener en cuenta prever y demarcar el espacio empleado, es decir, las líneas del renglón estén de extremo a extremo.

La docente utilizó la abreviatura Att para atentamente pero no se tuvo en cuenta que los niños desconocían las siglas.

Algunos niños se molestan y expresan "se están copiando" durante el ejercicio, la maestra responde: "ayúdale, que no sabe, pero debe aprender y tú le puedes enseñar" otros en cambio, escriben y preguntan mostrando la hoja ¿así?

Maryury, reconoce que la expresión te quiero mucho es larguísima, así que tiene en cuenta la hipótesis de cantidad según Ferreiro.

CODIGO: V. 21/03/2018

Anexo 5 Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO # 2**TITULO:** Carta "La sirenita"**FECHA:** Martes 10 de abril de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 23 estudiantes**OBJETIVOS DE LA SESION:**

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "la carta".
2. Reconocer los pre saberes de los estudiantes acerca de la carta como principal medio de expresión usado por los niños.
3. Fomentar la escritura de una carta como portador de texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar.

DESCRIPCION: DESARROLLO: La docente explicará los elementos que forman parte de una carta, apoyada en imágenes, enfatizando que existen dos tipos: formal e informal. Enseguida, la docente hará lectura de un ejemplo de cada tipo de carta analizando si tienen o no los elementos mencionados previamente. Podrían hacer tres sesiones de cartas informales dirigidas a un amigo, al papá y la mamá y una o dos formales por ejemplo para solicitar permiso de hacer una fiesta de amigos dirigida al rector y a la coordinadora, y pedirle el favor al que sea o a la secretaria que le respondan a los niños la carta en papel del colegio con todas las condiciones, para que comprendan la estructura de la misma a través de la práctica.

CIERRE: La docente dividirá el tablero en dos partes para que cada niño ubique la carta que trajo de su casa y justifique por qué la ubico en ese lugar. Hasta aquí puede ir la primera sesión. Para culminar, se empleará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo para incentivar la escritura de una carta de manera libre, la cual realizarán en un formato de carta en blanco con algunas pistas y será pegada en su cuaderno escritor.

QUÉ OCURRIÓ: No fue suficiente una sesión, por tal motivo se retoma el día de hoy. Para comenzar se retoman las preguntas de la clase pasada y las cartas que debían traer de casa, pues la clase anterior solo llegaron 3. La docente hace lectura de cada uno de los tipos de carta que trajo de muestra y la ubica en una parte del tablero, luego se hace lectura de algunas cartas por parte de la docente haciendo seguimiento de la lectura con el dedo, además, en cada carta se identifican cada uno de los elementos que la conforman. Al terminar, los niños ubican la carta en el lado que corresponda, es decir, formal o informal. Para la producción textual, algunos niños usan letras de su nombre de las cuales no distinguen su sonido (ver Valery), otros manejan la linealidad, pero hacen bolitas y trazos continuos y discontinuos (Mafe), otros conocen más letras del alfabeto y tratan de darle sentido a su producción (Joel) preguntando si las letras que usan son las correctas.

REFLEXION PEDAGOGICA: Para una próxima sesión, se podría elaborar un buzón para guardar las cartas elaboradas y así fomentar la escritura espontánea no solo en el aula sino en casa. Además sería importante involucrar a los niños en la dinámica de tal manera que con ellos se concrete aspectos como: día en que se abre el buzón, quien entregaría las cartas, etc. Se evidencia una práctica instruccional, donde la docente es la encargada de orientar la actividad y los niños asumen un papel pasivo, se debe reevaluar esta práctica y permitir que los niños se empoderen de la clase.

CODIGO: V. 10/04/2018

DIARIO DE CAMPO # 3**TITULO:** Formula médica "Doctora juguetes"**FECHA:** Martes 3 de julio de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 24 estudiantes**OBJETIVOS DE LA SESION:**

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "formula médica".
2. Incentivar la escritura espontánea a través de situaciones reales para los estudiantes.
3. Desarrollar la capacidad de producir texto

DESCRIPCION: APERTURA: Se entonará la canción "yo tengo un tic" para introducir el tema. Luego, se revisarán los conocimientos previos de los estudiantes frente a la experiencia de la visita al pediatra a través de preguntas generadoras: con qué frecuencia acuden al médico, porque van al médico, que hace el medico en el consultorio, cuales son los instrumentos que utiliza un doctor para revisar sus pacientes, como se llaman y cuál es su función, han visto escribir al doctor, que escribe, porque escribe, como escribe.

DESARROLLO: Se presentará un cartel elaborado por la docente con dibujos de los elementos para hacer un chequeo médico, luego con los niños se representará la visita al pediatra teniendo en cuenta el orden que se estableció en la lista el chequeo. Además, Se proyectarán dos videos para que los niños analicen las situaciones y reafirmen conceptos:

a. La doctora juguetes y su hospital: Nacida para ser enfermera

<https://www.youtube.com/watch?v=5wvmLEYuDkU>

b. La consulta de Caillou https://www.youtube.com/watch?v=_tFRpC_TddA

QUÉ OCURRIÓ: se organiza el aula de tal manera que se asemeje a un consultorio médico para hacer el juego de roles, es así como se halla una camilla con todos los elementos para hacer el chequeo, un escritorio para diligenciar los datos del paciente y en el tablero un cartel con las imágenes propias de los elementos médicos, con una línea debajo para escribir el nombre. Luego se procedió a distribuir los roles, en esta ocasión la docente será la doctora quien usará un atuendo propio de un médico. Se da inicio con preguntas introductorias, como: ¿de qué estoy vestida?, ¿por qué vamos al doctor? entre otras que van surgiendo de las respuestas de los niños, luego, se pretende determinar los conocimientos previos de los niños frente a los instrumentos usados por el doctor. De esta manera, la docente muestra el elemento, se dialoga acerca del nombre, su función, los niños relatan experiencias relacionadas con el objeto y la docente escribe en la línea bajo la imagen el nombre con ayuda de los niños.

Enseguida, se dio inicio al juego de roles, se asignaron los papeles y se hace la representación, solicitando los datos a la madre, quien duda acerca de la información, pero los niños que asumen en

papel de público le colaboran, se pide a los niños protagonistas que corroboren la información mostrando la fórmula que la maestra ha diligenciado. Por último, el público verifica que sus aportes iniciales sobre los elementos sean verídicos mientras se interactúa con ellos. Por otro lado, al momento de escribir el diagnóstico médico, genero el interés de todos y se acercaron para observar que se escribía, así que es importante hacerlo público en el formato grande. Finalmente, se repite la representación con otros actores.

REFLEXION PEDAGOGICA: En la escritura a cargo de la maestra, hace énfasis en la linealidad y pide apoyo de los niños en el reconocimiento fonético.
Fue enriquecedor el juego de roles así los niños asociaban el portador a situaciones reales. Todos los niños muestran curiosidad y disposición a lo largo de la experiencia logrando regular entre ellos la disciplina, un ambiente favorable para todos y una construcción escrita cooperativa.

CODIGO: V. 03/07/2018

DIARIO DE CAMPO # 4**TITULO:** Formula médica "Doctora juguetes"**FECHA:** Miércoles 4 de julio de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 21 estudiantes**OBJETIVOS DE LA SESION:**

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "formula médica".
2. Incentivar la escritura espontánea a través de situaciones reales para los estudiantes.
3. Desarrollar la capacidad de producir texto

DESCRIPCION: DESARROLLO: Se presentará un cartel elaborado por la docente con dibujos de los elementos para hacer un chequeo médico, luego con los niños se representará la visita al pediatra teniendo en cuenta el orden que se estableció en la lista el chequeo. Además, Se proyectarán dos videos para que los niños analicen las situaciones y reafirmen conceptos:

a. La doctora juguetes y su hospital: Nacida para ser enfermera

<https://www.youtube.com/watch?v=5wvmLEYuDkU>

b. La consulta de Caillou https://www.youtube.com/watch?v=_tFRpC_TddA

QUÉ OCURRIÓ: teniendo en cuenta que no hubo tiempo para proyectar los videos, se retoma al día siguiente. Para dar inicio, se recuerdan los elementos que forman parte de la formula médica y los instrumentos que usa el doctor en la consulta, este ejercicio se desarrolla a través de preguntas como: ¿cómo se llama la persona que está enferma? ¿Cómo se llama el instrumento para escuchar el corazón? al recibir la respuestas se trabaja paralelo la conciencia fonológica, al indagar sobre las letras que componen las palabras. El primer video que se proyecta es el de Calliou, porque muestra cada uno de los elementos que usa un doctor y se pretende que los niños recuerden lo aprendido en la clase anterior con el juego de roles. además, se pregunta acerca del personaje, quien lo conoce y por qué se caracteriza, al terminar el video se pausa y se pregunta por las letras que conocen de los letreros que aparecen entre esos SUSCRIBETE, reconocen las de sapo, serpiente, la u de uvas, de uña, e de elefante, c de casa.

El segundo video corresponde a la doctora juguetes y se hacen preguntas similares a las que se hicieron en el primer video, como donde llevan los enfermos, en que vehículo se movilizan los enfermos, etc. Además, surge vocabulario desconocido, con la palabra búmeran, tifón, entre ellos las repiten, intentan dar respuesta, pero no indagan a la docente.

REFLEXION PEDAGOGICA: Es importante buscar una estrategia que motive a los niños a participar en clase y no solo respondan a las preguntas hechas por la docente. Además, la intervención oportuna de parte de la docente podría suscitar mayor participación por parte de los niños, en el caso que no resolvió la palabra desconocida.

Durante el video los niños relacionan palabras como otoscopio con telescopio por su sonido final, corazón con razón, entre otras. Es importante mencionar que en sus relatos se rescata la relación de aquello que sucede en el video con experiencias propias, por ejemplo, Erick manifiesta que le dolió su experiencia cuando le aplican la vacuna afirmando "a mí me hicieron eso"

CODIGO: V. 04/07/2018

DIARIO DE CAMPO # 5**TITULO:** Formula médica "Doctora juguetes"**FECHA:** Viernes 6 de julio de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 22 estudiantes**OBJETIVOS DE LA SESION:**

1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "formula médica".
2. Incentivar la escritura espontánea a través de situaciones reales para los estudiantes.
3. Desarrollar la capacidad de producir texto

DESCRIPCION: CIERRE: Después de ver y participar en la experiencia, la docente explicará los elementos que contiene dicha tipología textual a través de iconos. Enseguida, se desarrollará la rutina de pensamiento: veo, pienso y escribo. Así los niños pensarán y escribirán una receta médica de acuerdo a sus posibilidades escritoras.

Para hacer el cierre, a través de la matriz de evaluación se valorará el trabajo de cada estudiante

QUÉ OCURRIÓ: al presentar el formato de la formula en tamaño pliego se indaga acerca del nombre y los posibles elementos que componen el portador. Sin embargo, los niños lo relacionan (formula medica) con una hoja, con el registro civil, así que es necesario que la docente intervenga y haga la claridad respecto al nombre, luego a través de preguntas se determina su uso y se presenta el icono de George el curioso, quien guiará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo, la cual estuvo representada por imágenes para cada acción. En el caso de la primera, George observa por medio de unos binóculos, que nos invitan a ver más de cerca, observar los detalles; en el caso de Pienso, aparece George con sus manos invitando a pensar, pero los niños dicen inicialmente que está bailando, otra niña deduce que tiene una idea y por último, donde George aparece con un libro algunos afirman que está leyendo, otros dibujando y otros escribiendo, concluimos que esa era la misión para el día de hoy.

REFLEXION PEDAGOGICA: A pesar que se tienen en cuenta los pasos de la secuencia didáctica establecidos por Ana Camps, aún no se evidencian comprensiones sobre el sistema de escritura por parte de los estudiantes, se hace necesario reevaluar la estrategia empleada a la fecha. Por otro lado, se evidencia poca producción textual e inseguridad en los niños al momento de expresarse al considerar que lo hacen de forma errónea, al no usar grafías que se acerquen a las convencionales. Además, se debe tener en cuenta para futuras planeaciones determinar más tiempo para desarrollar el ejercicio escritor, por lo menos 3 sesiones.

CODIGO: V. 06/07/2018

DIARIO DE CAMPO # 6**TITULO:** Master chef Cervantino**FECHA:** Miércoles 8 y jueves 9 de agosto de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 24 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:**

3. DIMENSIÓN DE PROPÓSITO: Los estudiantes comprenderán el desarrollo de la producción del texto: receta y su intención comunicativa.

DESCRIPCION: Se hará la apertura al tópico usando la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? La cual se presentará con la imagen de Tinkerbell/Campanita.

En primer lugar, se usará el personaje para introducir la pregunta mágica ¿Qué te hace decir eso? Indagando en los niños acerca de la actitud de Tinkerbell y justificar su presencia en el tema de la receta. Luego, la docente generará preguntas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, tales como: ¿Qué hace la mamá cuando cocina? ¿Tiene todo lo que necesita en casa? ¿Dónde consigue los elementos que le faltan? ¿Si son muchos que hace para que no se le olvide ninguno? ¿Qué hace cuando quiere cocinar algo y no sabe cómo se prepara? Entre otras que surjan en la socialización mediadas por la pregunta mágica. De igual manera, se usará la rutina para relacionar experiencias previas en el momento en que la docente nombre ingredientes que pertenezcan a alguna receta.

Visita a la biblioteca para tener acceso y revisar diferentes portadores de texto. Allí los niños se organizarán en parejas para observar e identificar la estructura de la receta como portador de texto y contrastar con el comic, carta, cuento, receta médica entre otros.

QUÉ OCURRIÓ: se trasladaron los niños a la biblioteca pública La Marichuela, perteneciente a la red de bibliotecas bibliored. Allí se había solicitado previamente variedad de portadores de texto (recetas, historietas, cuentos, periódico, revistas), para que en un ejercicio exploratorio los niños identificaran el tipo de portador, la estructura y la intención comunicativa. Para dar apertura se recuerdan las normas en la biblioteca, se instalan en el espacio y se da continuidad con la canción motivacional y las instrucciones dadas por la docente.

Se consideraba importante romper el hielo con la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso?, pero antes de explicar en qué consiste, se indaga a los niños acerca de la actitud que muestra el personaje central, es decir, Tinkerbell, allí se consiguen respuestas como: está pensando, tiene sueño, etc. No obstante, la actividad se vio interferida por las instrucciones que se dan en un taller que están desarrollando paralelamente en el mismo espacio, por tal motivo se determina aplazar para el día siguiente; pero para aprovechar el espacio, se permite a los niños revisar los portadores de texto solicitados en un trabajo por parejas.

REFLEXION PEDAGOGICA: cabe anotar que hay una representante de secretaria de educación en la biblioteca, quien tiene a cargo los talleres de apoyo en lecto-escritura de toda la institución, a quien se le informo la actividad que se iba a desarrollar para pedir su apoyo y realizar un trabajo colaborativo. Sin embargo, no hizo acto de presencia, lo cual afecto un poco la logística para acceder al material. Son interesante las respuestas que se obtienen del trabajo en parejas sobre un mismo portador, es decir, que hay construcción que nace de los conocimientos y experiencias previos, además se hace una lectura de imagen profunda que recae en el detalle para darle sentido propio al texto.

CODIGO: V. 08-09/08/18

DIARIO DE CAMPO # 7**TITULO:** Master chef Cervantino**FECHA:** Martes 14 de agosto de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 17 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:****2. DIMENSIÓN DE MÉTODO:** Los estudiantes comprenderán como se elabora una receta.

DESCRIPCION: Se socializará acerca del programa de televisión Master Chef Celebrity creando un espacio para preguntas y respuestas entre los niños, evitando la intervención de la docente. Luego, se presentará un capítulo de este programa, así como un capítulo de Master Chef junior y Asquerosamente rico para analizar los hechos que allí suceden y guiar la conversación hacia las metas de comprensión.

En el aula la maestra explicará la estructura de la receta usando imágenes de apoyo y la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?

QUÉ OCURRIÓ: se dispuso el aula para presentar los capítulos hallados en la televisión nacional y por cable relacionados con el tema, inicialmente se proyectó el capítulo 10 Jugo de ojos del programa asquerosamente rico del canal mi señal, causó impacto en los niños, pocos lo conocían incluyendo la docente y los cuatro que la reconocían entonaban la canción, situación que llamo la atención de los otros, de aquí se deduce, lo cual se confirma con los padres, que estos niños no tienen acceso a televisión por cable. En el caso de los capítulos de Master chef, se presentaron dos, uno Master chef junior donde participan niños y del programa que se presenta actualmente en la televisión nacional, Master chef celebrity, cuyos participantes son personajes destacados en el mundo de la farándula. Por último, se presentó una escena de la película Ratatouille para analizar los elementos que allí se encuentran, tales como: el lugar, los personajes, las acciones y consecuencias. Hay que tener en cuenta que la actividad no se llevó a cabo a plenitud, está pendiente reprogramar la explicación de la estructura pues por cuestiones de tiempo se debe desarrollar una actividad de proyecto transversal de educación sexual.

REFLEXION PEDAGOGICA: El tiempo y acceso a los programas de televisión varía el nivel de comprensión frente a los detalles que se pueden determinar en una escena. De otro lado, a través de preguntas, entre ellas ¿Qué te hace decir eso? se pretende indagar acerca de los conocimientos previos de los niños frente a los programas y realizar un ejercicio deductivo sobre los elementos que se rescatan en cada uno, aunque es importante complementar con un programa que brinde el paso a paso para que los niños comprendan la estructura de manera teórica y práctica el portador de texto, la receta. Finalmente, a pesar de que se proyectó buen material audiovisual, es necesario diseñar una estrategia que vincule en mayor medida la escritura de la receta.

CODIGO: V. 14/08/18

DIARIO DE CAMPO # 8**TITULO:** Master chef Cervantino**FECHA:** Miércoles 22 de agosto de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 23 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:**

- 1. DIMENSION DE CONOCIMIENTO:** Los estudiantes comprenderán la estructura y contenido de una receta como portador de texto.

DESCRIPCION: Los niños deberán traer a la clase una receta que les interese y puedan preparar en el colegio. Así cada uno reconocerá la estructura del portador en su propia receta. Además, se organizarán en parejas para hacer un ejercicio de lectura de su receta. Luego, se hará una votación para seleccionar dos recetas que les interese a los niños preparar. Al identificar que primero es necesario escribir una lista de ingredientes, se procederá a dividir el grupo según la receta que escogieron y se desarrollará un ejercicio de escritura cooperativa utilizando la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo apoyada en las imágenes de George el Curioso. Sin embargo, de manera individual, cada estudiante escribirá los pasos de preparación de su receta apoyado con dibujos en el formato en blanco.

QUÉ OCURRIÓ: Se solicitó previamente a las familias enviar una receta para desarrollar la actividad, pero de los 23 estudiantes presentes al momento de realizar la actividad, solo 8 presentaron la receta así que hubo necesidad de organizar grupos de 3 niños para cada receta, evidenciando que el interés se centraba solamente en el propietario, los otros se dispersaron con facilidad. Luego, los niños que traían su receta, la dictaban a la maestra para que la escribiera en el tablero y hacer la votación respectiva, siempre haciendo énfasis en la hipótesis de linealidad propuesta por Ferreiro. Por último, se hace la lectura pasando el dedo abajo de las letras para hacer la respectiva votación entre ensalada de frutas y pinchos de masmelos. Al seleccionar la ensalada de frutas, se procede a pegar las imágenes de los ingredientes en el tablero para luego relacionar dibujo-palabra y usando la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo se lleva a cabo la escritura de las mismas.

REFLEXION PEDAGOGICA: Se pidió la receta a las familias, para que cada niño sintiera mayor compromiso con el ejercicio. Sin embargo, fueron pocas las que se presentaron, así que se determina que es importante para prever esta situación, llevar al aula copia para todos y trabajar sobre un solo documento para analizarlo de manera individual. Por otra parte, la escritura de los ingredientes se hizo bajo transcripción, logrando reconocer y comprender el uso de algunos fonemas. Así se determina que este tipo de ejercicios son necesarios en el proceso escritor.

CODIGO: V. 22/08/18

DIARIO DE CAMPO # 9**TITULO:** Master chef Cervantino**FECHA:** Martes 28 de agosto de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 25 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:****4. DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN**

Los estudiantes comprenderán la manera adecuada de escribir y compartir una receta.

DESCRIPCION: Se ambientará el estudio de master chef para realizar un juego de roles en el supermercado donde integrantes del grupo serán vendedores y compradores, allí deben leer su lista, pedir al vendedor los productos que necesita y chequear que los lleva para preparar la receta que eligió.

Para terminar, los niños usando el atuendo de chefs prepararán los alimentos teniendo en cuenta la receta que escribieron previamente.

QUÉ OCURRIÓ: Por cuestiones de tiempo la actividad del supermercado no se pudo llevar a cabo, lo cual fue una falencia porque no hubo un ejercicio de valoración de lectura de su producción textual por parte de los niños sobre los ingredientes como se había propuesto en la planeación inicialmente. Para la actividad de preparación se dispuso una mesa para cada alimento, así cada niño tendría acceso, en cuanto a la participación se hizo por turnos de 5 estudiantes; allí los niños debían pelar y/o picar los alimentos para preparar una ensalada de frutas, plato seleccionado por ellos mismos.

REFLEXION PEDAGOGICA: Los participantes se dieron a la tarea de revisar la receta y chequear que los ingredientes que había escrito previamente, se encontraran al momento de hacer la preparación. Sin embargo, en el caso de los niños que no lograron mayor avance en la escritura, revisaban en la receta del compañero, es decir que hubo una escritura colaborativa. Por otro lado, un aspecto a revisar es la manera de vincular la receta en el momento de la preparación, pues los niños centraron su atención sobre lo manual obviando revisar las instrucciones.

CODIGO: V. 28/09/18

DIARIO DE CAMPO # 10**TITULO:** ¡Auxilio, necesitamos un superhéroe!**FECHA:** viernes 26 de octubre de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 27 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:****1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO**

Los estudiantes comprenderán la estructura de la carta como portador de texto.

DESCRIPCIÓN: Se llevará a cabo una actividad motivacional, la cual consiste en relatar una historia construida por todos los integrantes. La docente iniciara introduciendo los personajes, es decir, el villano que se roba las cartas y el superhéroe que las rescata. Luego en grupos de tres integrantes se organizarán los niños, se les asignará un número por niño y por grupo, y se les entregará un sobre con una carta informal recortada en partes, cada parte de un color diferente. Ellos deberán observar y analizar cada una de las partes, intentar leerlas y ordenarlas según consideren que es el orden correcto de la carta según sus conocimientos y la experiencia previa. Luego, los niños justificarán el orden que le dieron empleando la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Finalmente, los niños se pondrán de acuerdo con el orden para pegarlos en un papel kraf para ser expuesto ante sus compañeros.

QUÉ OCURRIÓ: La docente inicia la clase inventando una historia alimentada de elementos del contexto de los niños, para lograr articular la imaginación, así como la realidad en la construcción oral, de esta manera, los niños también intervienen con ideas relacionadas con experiencias previas. Fue importante determinar el concepto de villano y superhéroe. A lo que los niños responden: superhéroe, quien salva al mundo (S.M) a las personas (M.M) salva los billetes de las personas de los ladrones (J. R) así se integra el villano quienes: tienen mascarar (H.R) los niños dan ejemplos de superhéroes y villanos y entre ellos los clasifican con justificación. Ahora se puede determinar el destinatario y el mensaje para desarrollar el ejercicio de escritura.

REFLEXIÓN PEDAGOGICA: es importante dar a conocer los criterios de la actividad claramente e indagar si fueron entendidos por los niños, pues en el ejercicio fue notorio que fue una falencia porque los niños organizaron la carta por gusto, por colores e incluso por tamaños. (Valoración continua) ni siquiera se percataron que los fragmentos estuvieran ubicados en la misma dirección.

CODIGO: V. 25-10-18

DIARIO DE CAMPO # 11**TITULO:** ¡Auxilio, necesitamos un superhéroe!**FECHA:** Martes 6 de Noviembre de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 22 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:****1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO**

Los estudiantes comprenderán la estructura de la carta como portador de texto.

DESCRIPCIÓN: Se proyectará la tira cómica (1) “Superman el hombre de acero” a través del video beam, luego se hará un ejercicio de lectura de imagen y texto por parte de los niños. Así se logrará que los niños reconozcan el papel del villano y el superhéroe, contextualizar una situación de peligro para plantear el motivo de la carta. Además, contrastar los portadores de texto y analizar sus semejanzas y/o diferencias.

QUÉ OCURRIÓ: La actividad estaba programada para 30 de octubre, sin embargo, no se pudo proyectar porque no fue compatible el formato en que fue guardada la presentación y no fue posible el préstamo del video beam por cierre de inventario. La actividad se desarrolló el 6 de noviembre en el aula de clase, proyectando en el televisor la historieta, aunque no se logró mantener la imagen en pause, para hacer la lectura desde allí, así que fue necesario hacerla desde el libro directamente, perdiendo un poco la atención de los otros niños y niñas. Apenas se presentó la imagen, los niños identificaron el portador de texto (historieta), luego se indaga acerca de ¿dónde encuentran este tipo de portador? por un lado los niños relacionan la experiencia de la biblioteca, conectan las salidas con sus padres a supermercados, en la calle, etc. Incluso dentro de su hogar, en la televisión, algunos libros. Para profundizar en el tema, se recurría a la pregunta que corresponde a la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? con los cuales se obtienen comentarios interesantes. Finalmente, en el proceso de lectura participaron tres estudiantes por iniciativa de ellos, haciendo una decodificación del texto sin comprensión total, pues al preguntar después de la clase en qué consistía el texto, recordaban las imágenes y hacían inferencias pero no recordaban palabras puntuales que se encontraban en los bocadillos de la historieta.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: Las actividades deben tener continuidad y profundidad, así los niños relacionarán las experiencias inmediatas. Es el caso de la experiencia en la biblioteca ocurrida en el mes de agosto. Así que es importante aprovechar este tipo de espacios con mayor frecuencia y realizar actividades libres y dirigidas no solo en el espacio dedicado a la literatura relacionada con cuentos, sino acercarlos a otros portadores incluso se podría visitar espacios no necesariamente infantiles. Por otro lado, se debe buscar una estrategia efectiva para vincular a otros estudiantes en el proceso lector de este tipo de portador, pues la dinámica establecida no permitió conocer la comprensión de los otros estudiantes.

CODIGO: V. 06-11-18

DIARIO DE CAMPO # 12**TITULO:** ¡Auxilio, necesitamos un superhéroe!**FECHA:** Martes 13 de Noviembre de 2018**DOCENTE TITULAR:** Adriana María Vargas Ibáñez**CURSO:** Transición 01**PARTICIPANTES:** 21 estudiantes**OBJETIVO DE LA SESION:****2. DIMENSIÓN DE MÉTODO**

Los estudiantes comprenderán la manera como se elabora una carta.

DESCRIPCIÓN: Se retomará la situación ocurrida en la tira cómica y se relacionará con experiencias que generen temor para los niños acerca de su contexto inmediato. Esta será la iniciativa para determinar a quién ira dirigida la carta y el motivo por el cual se escribirá. En este sentido, se identificará cada uno de los elementos que conforman este portador:

- Fecha y lugar
- Destinatario: un superhéroe
- Mensaje: problema o riesgo – primer párrafo
- Solicitud – segundo párrafo
- Firma: datos de quien escribe

QUÉ OCURRIÓ: se da inicio a la sesión recordando lo ocurrido en la sesión anterior con la historieta proyectada, allí se pretenden tres cosas: 1. reconocer los superhéroes y villanos y su función en la sociedad, 2. Analizar la estructura de este portador así como sus semejanzas y diferencias con la carta. 3. Determinar los datos que corresponden a cada uno de los elementos que conforman la carta. En primer lugar, a través de preguntas se recuerda la historieta y se contextualizan las situaciones. En ese sentido, los niños comprenden que su localidad es Usme y que la mayor problemática recae sobre los villanos, es decir, los ladrones, comentan acerca del tipo de ladrones que existen y las maneras que tienen para robar de acuerdo a experiencias previas. En el segundo momento, a través de la rutina de pensamiento: Veo, Pienso y Escribo, se da inicio a un ejercicio de escritura, el cual se pretende hacer de forma dirigida con apoyo del tablero de auto consulta de los personajes, ubicando cada parte de la carta, por ejemplo, el lugar, todos participan de manera unánime sobre el lugar, Bogotá. Así, se evidencia que algunos tienen comprensión de las letras sin necesidad de revisar el tablero, en otros casos deciden copiar a sus compañeros, en otros casos esperan que la docente escriba para transcribir. Además, de los diferentes estilos de escritura se evidencia diferentes ritmos, algunos no han escrito, otros van al mismo tiempo y aquellos con comprensiones sobre escritura convencional, ya tienen escrita la palabra completa antes de que la docente de la instrucción.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: Los aportes de los niños frente a un tema a partir de una experiencia previa motiva el relato de otras experiencias creando espacio para la oralidad y desprendiendo de allí procesos de lectura de su realidad y escritura con el empleo de la rutina de pensamiento. Al realizar el ejercicio de escritura se evidencia que aún se presentan casos de niños que desarrollan escritura espontánea con sentido, usando letras que conocen sin tener en cuenta la hipótesis de cantidad planteada por Ferreiro. Por otro lado, algunos niños manifiestan dependencia en linealidad, afirmando que no le cabe. Se debe plantear una estrategia como trabajo colaborativo para lograr atender a todos los participantes y recibir apoyo en la construcción del texto entre pares.

CODIGO: V. 13-11-18