

Escritura creativa. Cambios y transformaciones de un docente de primera infancia.

Jessica Triana Rodríguez

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

Chía

2020

Escritura creativa. Cambios y transformaciones de un docente de primera infancia.

Presentado por:

Jessica Triana Rodríguez

Asesora de investigación:

Diana Carolina Acero Rodríguez

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

Chía

2020

Agradecimientos

Primero agradecer a Dios por darme la oportunidad de crecer a nivel profesional y laboral.

A mi familia, mi compañero de vida, Alexander Romero y a mis hijos Alexander, Camila y Dino, por apoyarme en cada momento, siendo pacientes y tolerantes durante el proceso de investigación.

A mi asesora Diana Carolina Acero, por ser una persona incondicional, paciente y colaboradora en todo el proceso de investigación.

A mis compañeros de clase durante la maestría, destacando a Yohana, Yenny, Claudia y Rene, por ser incondicionales en los momentos de duda y por generar debate en cada clase.

A cada uno de los docentes de la Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana, por generar reflexiones en mi práctica, en especial a la docente Gabriela Atehortua, ya que, por medio de su seminario, tuve uno de los primeros hitos de mi práctica.

Y por último al Ministerio de Educación por generar espacios de formación con el fondo “Mejorar la educación inicial – Una cuestión de talento humano”. Y de esta manera poder aportar por medio de mi práctica de enseñanza.

Resumen

La presente investigación, estuvo enfocada en exponer las diferentes acciones constitutivas de una docente de primera infancia. Estas acciones, se pudieron denominar como actividades que se realizan durante sus prácticas en la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes.

Para dar inicio, las acciones de planeación, fueron enfocadas en la subcategoría de Uso de Sustento Teórico, con el fin de tener un apoyo ideológico de diferentes corrientes pedagógicas. Así mismo, se planteó la Propuesta de Contenido por medio de la escritura creativa y el pensamiento divergente.

Para dar continuación a las acciones de intervención, se propone un Desarrollo de Contenido enfocado en la Propuesta de Contenido. Por otro lado, surge la Comunicación Docente, siendo este un pilar para la transformación de su práctica.

En la última fase, frente a las acciones de evaluación de los aprendizajes, se generaron diferentes Formas de Evaluar, enfocándose en las rubricas, test, y demás instrumentos que enriquecieron su práctica de enseñanza.

De esta manera, se evidenciaron los hitos y uno de estos fue considerar que la teoría que ya está expuesta frente a la escritura, no aplica para todos los docentes o estudiantes, puesto que, uno de los aspectos más importantes es observar el contexto de los niños y el alfabetismo emergente para poder construir la mejor estrategia de aprendizaje. De esta manera como aporte a la pedagogía, considera importante el Uso de Sustento Teórico, para poder enriquecerse en este aspecto y generar nuevas estrategias que se adapten a los diferentes contextos de los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza, Pensamiento, Escritura.

TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas	
Lista de figuras	
Lista de anexos	
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. EL INICIO DE UNA REFLEXIÓN	13
1. Transformando la práctica, ¿Cómo inició todo?	13
1.2. Como era la práctica de la docente investigadora	15
1.2.1. ¿Qué hace el Estado por la primera infancia en política pública?	17
1.2.2. Marcas de otras investigaciones	18
1.3 La docente justifica su experiencia	19
1.4 Metas por cumplir	20
1.5 Ubicación de la investigación	21
1.5.1. ¿Cómo es la localidad donde se realiza la experiencia?	21
1.5.2. ¿Cómo es la institución de la docente investigadora?	22
1.5.3. ¿Cómo es el contexto de aula de la docente investigadora?	23
CAPITULO 2. HERRAMIENTAS QUE USO LA DOCENTE PARA SISTEMATIZAR SU EXPERIENCIA	24
2.1. Camino para la reflexión.	25
2.2. Instrumentos de recolección de información.	26
CAPÍTULO 3. ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	28
3.1 Reencuentro con la planeación (acciones de planeación)	28
3.2 Manos a la clase (acciones de intervención)	33
3.3 Valorando el aprendizaje y sobre todo la enseñanza (acciones de evaluación de aprendizajes)	37
CAPÍTULO 4. NUNCA SE DEJA DE APRENDER, PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	42
4.1 Primera mirada a la enseñanza (Ciclo 1)	42
4.2 Un nuevo panorama de enseñanza (Ciclo 2)	45
4.3. Así continuará su enseñanza (Ciclo 3)	48
CAPÍTULO 5. Y ESTE ES EL RESULTADO DE LA GRAN TRANSFORMACIÓN	51
5.1. Aportes a la pedagogía	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Línea de tiempo práctica de enseñanza. Entre 2005 hasta 2017	14
Figura 2. Línea de tiempo práctica de enseñanza. Durante la maestría. Período (2017 – 2019).	15
Figura 3. Mapa de Colegio Compartir Recuerdo. Fuente: Google. (s.f.)	22
Figura 4: Entrada Colegio Compartir Recuerdo Sede B. Tomada por docente Jessica Triana	22
Figura 5: Actividades propuestas por la docente en su planeación.	34
Figura 6. Nivel 1 de escritura: reproduce rasgos típicos de escritura	35
Figura 7. Nivel 2 de escritura, la forma de los grafismos es más definida	36
Figura 8. Nivel 3 de escritura, Hipótesis silábica	36
Figura 9. Nivel 4 de escritura, hipótesis silábica a hipótesis alfabética.	37
Figura 10. Evaluación de aprendizajes “diagnóstico”	38
Figura 11: Evaluación de linealidad	39
Figura 12: Evaluación de escritura del nombre	40
Figura 13. Evaluación de cantidad	41
Figura 14. Línea de tiempo Práctica de enseñanza III, Categorías aprioristas y emergentes.	55

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis	25
Tabla 2. Niveles de escritura en primera infancia.	30
Tabla 3. Rutinas de pensamiento utilizadas por la docente.	31
Tabla 4. Niveles de escritura del nombre.	32

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Aplicación del Test de Alfabetismo Emergente	63
Anexo 2. Diario de Campo N. 2	69
Anexo 3. Rubricas de evaluación utilizada en el año 2018	75
Anexo 4. Rubrica de evaluación diligenciada por par observador	77
Anexo 5. Planeación Octubre 2017	79
Anexo 6. Planeación Mayo 2018	81
Anexo 7. Planeación, Mayo, Junio. "Linealidad"	86
Anexo 8. Planeación Julio 2018. "Escritura del Nombre".	90

INTRODUCCIÓN

En el presente informe de investigación, el lector encontrará las acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación) que generaron una serie de reflexiones frente a las prácticas de enseñanza de una maestra de primera infancia; por lo tanto estas son el fundamento y deben ser la base para producir cambios en la manera de enseñar del profesor, pudiendo cambiar la realidad (Parra 2010). En este sentido, es pertinente entender que la práctica debe tomarse con el propósito de la formación de estudiantes, teniendo en cuenta las políticas públicas en educación inicial.

A partir de la práctica de enseñanza, se buscan asiduamente tácticas que generen un buen aprendizaje puesto que las actividades demandan tiempo, trabajo y estos momentos de mucho empeño, en ocasiones, hacen que la maestra vaya dejando de lado sus intereses y la desmotive perdiendo la esencia de ser profesor, al no encontrar las técnicas apropiadas. Lo cual repercute en la implementación de estrategias que no están acordes para que los niños realicen una comprensión de lo aprendido, lo que conlleva a la posible desmotivación de los estudiantes. En consecuencia, la investigadora propuso realizar apreciaciones por medio de ciclos de reflexión, razonamiento continuo sobre su práctica, con el fin de analizar qué acciones está realizando y cuáles son significativas para sus estudiantes, y desde este punto observar cuales podría modificar para evidenciar comprensiones en las clases.

Cabe destacar que, la docente, tiene una tarea fundamental, y es esforzarse por generar desempeños en cuanto al inicio de la escritura, pues considera, que aún no tenía el sustento teórico suficiente para poder realizar una buena práctica. Desde esta perspectiva se plantearon algunos interrogantes: ¿Cómo debe un profesor de primera infancia iniciar la escritura?, ¿Será conveniente que la maestra realice un acercamiento de la lectura y escritura en el ciclo inicial?, ¿Qué sucede con los estudiantes que no logran las competencias lingüísticas en la escritura? Frente a las anteriores preguntas, se han realizado algunos trabajos de investigación. Pero hay que considerar que la respuesta nunca será la misma, para ello la docente tiene en cuenta el contexto, las estrategias utilizadas para el alcance de estas habilidades, por lo tanto busca conocer las políticas públicas frente al inicio de la escritura.

En el presente documento se aborda un ambiente diferente, el pensamiento creativo, Gilford (1977), enfocándose en el pensamiento divergente referido por De Puig & Sático (2009) cómo “enseñar a pensar desarrolla autonomía, hace que los jóvenes piensen por ellos mismos, que exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran sus propios prejuicios y que encuentren razones para sus creencias” (p,15), con el fin de iniciar la escritura con una estrategia creativa diferente, considerando que los niños del ciclo inicial empiezan a establecer un acercamiento a ésta. De este modo, se reconoce que, en el ciclo inicial, enseñar a leer o escribir a un niño de manera tradicional o convencional no es lo más importante, lo fundamental es que el estudiante esté en contacto con diferentes materiales que sean de su necesidad e interés (Bastard 2000). Así, de esta forma iniciar con la escritura creativa en grado jardín, desarrolla no sólo la escritura inicial, sino también

potencia el pensamiento creativo de los estudiantes, tomando en consideración que no lo ha hecho en prácticas anteriores. Partiendo de este punto, el objetivo principal de la docente es evidenciar que las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, generan reflexiones que producen cambios y transformaciones.

El lector encontrará reflexiones en torno a la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes, teniendo como referente las políticas públicas, todo ello siempre partiendo de las experiencias que van en búsqueda de transformaciones de la práctica de enseñanza, de modo que resalten los cambios que han posibilitado mejoras en el aprendizaje de los estudiantes donde el pensamiento divergente y la escritura creativa son mediadoras de procesos formativos en ellos.

En la presente experiencia, se evidencian sus transformaciones, y es a partir de la narrativa que propone establecer relaciones entre su práctica de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, pues allí encuentra características que disciernen de lo académico, en donde busca ir más allá de lo que tiene el colegio, para considerar sus reflexiones, haciendo uso de sus conocimientos. Algunas de las teorías que utilizará son: la de escritura emergente (Flórez, Restrepo, y Schwanenflugel, 2007), escritura inicial y niveles de escritura (Ferreiro y Teberosky 1997), pensamiento divergente (Guilford, 1977) y rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church, Morrison, 2014).

Finalmente, el lector encontrará cinco capítulos que se organizan de la siguiente manera:

En el capítulo uno, *El inicio de una reflexión*, se abordan, las primeras reflexiones, los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente, algunas investigaciones que se han realizado sobre las transformaciones de la práctica, la justificación, los objetivos y el contexto.

En el capítulo dos, *Herramientas que uso la docente para sistematizar su experiencia*, se encuentra la manera como organizo su experiencia, el camino que tiene para poder abordar su investigación (categorías) e instrumentos de recolección de algunos datos relevantes de la práctica de enseñanza.

En el capítulo tres, *Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza*, se expone una narrativa, evidenciando las acciones constitutivas que realizan la maestra de primera infancia y el producto del proceso de investigación frente a la planeación, la intervención y la evaluación de los aprendizajes.

En el capítulo cuatro, *Nunca se deja de aprender, para mejorar la práctica de enseñanza*, se plantean esbozados tres ciclos que se realizaron durante su proceso de investigación, el primero de ellos, “Primera mirada a la enseñanza”, el segundo “Un nuevo panorama” y el tercer ciclo “Así continuará la enseñanza” evidenciando algunas reflexiones a las que llegó.

En el capítulo cinco, *Y este es el resultado de la gran transformación*, se estudian las herramientas utilizadas, y se da una interpretación contribuyendo a la

pedagogía con los aportes rescatados de la investigación llegando a las grandes conclusiones.

CAPÍTULO 1. EL INICIO DE UNA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

“Una parte importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión tranquila”

Perrenoud (2007)

1.1 Transformando la práctica, ¿Cómo inició todo?

En los inicios de la experiencia, surge una preocupación e inquietud en la docente por desarrollar estrategias para favorecer el inicio de la escritura hacia sus estudiantes; pues analiza que desde el inicio de su servicio social en grado once, siendo un apoyo de las docentes de diferentes colegios en grados de preescolar, el método utilizado en la enseñanza era tradicional, el cual está definido por Rodríguez (2013) “método de enseñanza que es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento” (p.39).

De modo que, la maestra inicia sus estudios en la Universidad INCCA de Colombia en el programa Licenciatura en preescolar y allí, comienza sus primeras prácticas desde tercer semestre, realizando por primera vez una planeación para niños de 2 años de edad, en el hogar de paso del Bienestar Familiar “La María”. En el año 2005, mientras se encontraba en su proceso de formación como estudiante de séptimo semestre de pregrado, comienza a laborar en el colegio Aurelio Martínez Mutis, desarrollando clases en aula multigrado, con estudiantes de primero a quinto de primaria, siendo esta, la primera práctica de enseñanza laboral. Desde este punto, sus clases estaban enfocadas en memorizar conceptos por medio de juegos, pero, no evidenciaba comprensiones de los estudiantes, pues algunos reprobaban las evaluaciones realizadas por la docente.

En el año 2008, continúa sus prácticas en el Instituto Santa Ana Luz del Carmen, colegio en el que fue graduada como bachiller académico en la ciudad de Bogotá, dando clases de inglés a estudiantes de primero a quinto grado de Educación básica. En este momento, la docente es mucho más dinámica por medio de juegos como rompecabezas o *stop*. En el caso de este último, donde cada estudiante con sus conocimientos previos sobre vocabulario en inglés escribe palabras conocidas, aunque en ocasiones la metodología tradicional surge copiando textos del tablero o haciendo traducciones con diccionario, sin dejar interactuar a los estudiantes. Continúa con sus prácticas en el año 2009 en el jardín infantil “Globito Rojo”, como profesora de inglés en preescolar, en este jardín infantil, se enfoca en mejorar su metodología, e incluye canciones para el aprendizaje del inglés, pues considera apropiado que los niños de esta primera etapa necesitan estímulos diferentes. En el año 2010, ingresa a la corporación Minuto de Dios, iniciando en el colegio “Minuto de Dios” como maestra de inglés en preescolar. Durante este periodo, la docente inicia sus estudios como Especialista en Desarrollo infantil, considerando que es un gran insumo para su práctica laboral. Seguido a

esto, en el año 2012 fue trasladada al “Colegio Minuto de Dios siglo XXI bachillerato internacional”, como docente de inglés de primaria. En esta corporación, la investigadora conoce el enfoque pedagógico de la EpC (Enseñanza para la Comprensión), donde sigue transformando sus prácticas de enseñanza, haciendo cambios desde la planeación con un formato donde se evidencian estrategias encaminadas a la comprensión de conceptos, y evidenciando observaciones durante la clase. Asimismo, en su intervención realiza clases más motivantes, su jefe de área analiza su clase cuatro veces por año, realizando aportes como observadora que enriquecen la práctica de enseñanza.

Aunque no era su especialidad ser docente de inglés, continuó siéndolo, hasta el año 2013, cuando ingresa a la Secretaría de Educación de Bogotá. Donde se vincula como docente provisional de grado jardín en el colegio Compartir Recuerdo IED, hasta la fecha. A partir de ese momento, participa en el proyecto denominado “Sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá” que inicia en el año 2013, pero se consolida en el 2015, proyecto popularmente llamado 901. En este contexto, se van desarrollando algunos cambios en la práctica de enseñanza, aunque la mayoría de estos no se han sistematizado. De este modo, considera necesario realizar cambios en su práctica, con evidencias que sustenten sus transformaciones. Para sistematizar mejor su práctica de enseñanza, a continuación se muestra una línea de tiempo con aspectos más relevantes (figura 1).



Figura 1. Línea de tiempo práctica de enseñanza de la docente Jessica Triana. Entre 2005 hasta 2017.

En el año 2017 participa en la convocatoria del MEN “Fondo mejorar la educación inicial – una cuestión de talento humano”. Allí fue elegida e inicia la búsqueda de una maestría por diferentes universidades que la encamine en un cambio. Y fue precisamente en la Universidad de La Sabana donde encontró lo que estaba buscando, la Maestría en Pedagogía, en la que inició la sistematización de su experiencia, donde evidencia algunos cambios a partir de los ciclos de reflexión. A continuación, se presenta la línea de tiempo frente a sus transformaciones (figura 2)



Línea de tiempo Práctica de enseñanza II

Docente. Jessica Triana Rodríguez



Figura 2. Línea de tiempo práctica de enseñanza. Durante la maestría. Periodo (2017 – 2019)

1.2 ¿Cómo era la práctica de la docente investigadora?

La docente evidencia que algunos de sus estudiantes de jardín jornada mañana del colegio Compartir Recuerdo IED no tienen un buen acercamiento a la escritura inicial, aunque sus actividades son dinámicas, no se han convertido en estrategias que son definidas por, Monereo (2000) como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (p. 24). De esta manera se considera que las estrategias, deben ser continuas. Así que, una de sus falencias va encaminada en la dimensión comunicativa, pues, evidencia que la competencia comunicativa en el periodo inicial es un eje fundamental en el desarrollo de los niños, pues tiene en cuenta que en este proceso se deben proponer y utilizar una serie de tácticas y actividades que sean eficaces. De tal modo que, va en búsqueda de estrategias que ayuden a los estudiantes a tener un buen acercamiento a esta

competencia comunicativa, integrando diferentes actividades enfocadas en desarrollar una acertada iniciación a la comunicación escrita en los estudiantes.

Desde lo anterior, la maestra conoce que los niños al ingresar a la etapa escolar, tienen diferentes conocimientos impartidos por sus familias o entorno social, un alfabetismo emergente, definido como una etapa antes de la escolaridad formal. Flórez, et al. (2007).

Con este punto de vista, es importante que las prácticas de los maestros siempre se enfoquen en las experiencias que han vivido con los estudiantes, pues de esta manera se puede generar una práctica que sea apropiada. De este modo, podrá desarrollar todas las habilidades metalingüísticas en la etapa inicial de escolaridad.

Por otro lado, tiene en cuenta el desarrollo de habilidades y la transversalidad en las dimensiones del preescolar, mencionados por la Secretaría de Educación Distrital SED y Secretaria Distrital de Integración Social SDIS (2010) como son el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, se plantea que estas, deben ser el inicio para lograr el alcance y progreso armónico integral del estudiante, puesto que es una herramienta que está estructurada por edades y por dimensiones, dimensión artística, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión corporal, dimensión corporal y actividades rectoras como el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte Ministerio de Educación Nacional MEN (2017), que favorecen la práctica de enseñanza de la docente siguiendo los referentes que se dan a conocer.

Por lo cual, entiende que el currículo en primera infancia debe favorecer la comprensión de los estudiantes, considerando que las prácticas docentes estén encaminadas al desarrollo de competencias en esta etapa y así poder realizar planeaciones que sean desarrolladas y generen comprensiones en los estudiantes puesto que antes, las planeaciones se realizaban solo como requisito para desempeñarse como docente. De este modo, el currículo debe ser integral y sobre todo flexible, considerando que todos los contextos de los estudiantes son diferentes. Partiendo de esta última premisa, da inicio a la reflexión sobre su práctica de enseñanza, teniendo en cuenta que antes del inicio de la maestría, en la intervención de sus clases, las actividades realizadas no tenían un fin o un objetivo, se observaba que no se desarrollaban comprensiones en los estudiantes. Así que, apoyándose en el desarrollo de la escritura creativa basada en el pensamiento divergente, es utilizada como estrategia pues como se mencionó, este tipo de pensamiento está inmerso en los niños de edades iniciales, y se convierte en un ambiente facilitador pues cada niño plantea libremente lo que quiere expresar por medio de la escritura.

Por ultimo frente a la evaluación de aprendizajes en el proceso de escritura, la docente realizaba observaciones y evaluaciones personalizadas, de este modo, observaba que casi el 60% de los estudiantes no alcanzaban los logros para ese momento. De manera que, empieza la utilización de rubricas que ayuden a demostrar comprensiones y sobre todo niveles de escritura donde observa que todos los niños no aprenden de la misma manera, sino que cada uno está en un nivel diferente de escritura.

Es por lo anterior que se considera necesario reflexionar

¿De qué manera las acciones que realiza la docente transforman su práctica evidenciando aprendizajes en los estudiantes frente a la escritura creativa en niños de jardín del Colegio Compartir Recuerdo sede B?

De tal forma, se derivan otros interrogantes subordinados

Preguntas de investigación

Para responder la anterior pregunta, la docente se plantea los siguientes interrogantes:

- ¿Para qué la docente debe describir y comparar los niveles de escritura de sus estudiantes?
- ¿Qué importancia tiene analizar la planeación y desarrollo de las clases de la docente?
- ¿De qué manera se pueden evaluar las comprensiones de un niño de primera infancia en cuanto a la escritura?
- ¿Qué cambios se evidencian en las prácticas de enseñanza de la docente?

Teniendo en cuenta las políticas públicas como base, la docente buscará resolver estos interrogantes mientras encamina su práctica de enseñanza.

1.2.1. ¿Qué hace el Estado por la primera infancia en política pública?

Desde este punto, se indaga en algunos documentos que plantean las políticas colombianas, extrayendo de cada una los planteamientos relacionados con la importancia de la escritura en la etapa inicial.

De tal manera, inicia su búsqueda con relación al quehacer docente en la educación inicial, y encuentra que el MEN (2017), menciona en el documento “Bases curriculares para educación inicial y preescolar”, la reflexión de la práctica pedagógica. Este documento, es desarrollado con el fin de fortalecer la primera infancia y educación preescolar destacando el reflexionar continuamente por medio de categorías como: indagación, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. Lo anterior, basándose en los diarios de campo de los docentes, prácticas pedagógicas y observación de evidencias.

Ahora bien, las políticas distritales en primera infancia, en los últimos años presentan cambios, uno de ellos es planteado por la SED y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2017) nombrado como el Plan sectorial 2016 - 2020, donde se entiende que en la primera infancia se cimientan las bases del desarrollo físico, mental, emocional y social de cada ser humano.

Con respecto al proceso de la iniciación a la escritura, se encuentra que en el MEN (2009), ha emitido el Documento 10, donde refiere que “Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende en parte, del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta” (p.8). Cabe destacar que, la educación inicial es trascendente en el progreso del niño; es primordial que tanto padres de familia como docentes se familiaricen con todo lo que se debe desarrollar en esta etapa. En este mismo documento, el MEN (2009) especifica en el capítulo 2 “Descubriendo el desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia” (p.72), el interés de comprender y producir lenguaje escrito, por medio del juego. Para esta etapa es trascendental dar la importancia a las actividades rectoras MEN (2017) y a los primeros escritos de los niños, desarrollando en ellos una autonomía y participación.

A este argumento, se suma la Alcaldía Mayor de Bogotá, la SED y la Secretaría de Integración Social SDIS (2010), donde emiten el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el *Distrito*, desde los 3 años hasta los 5 años; y hacen un llamado “a los jardines infantiles a mirarse a la luz de los avances teóricos y prácticos, y se constituye en un referente fundamental para repensar y reorganizar su práctica pedagógica acorde con las características y particularidades de las instituciones, los niños y niñas, y sus familias” (p.10), resaltando los parámetros para el desarrollo armónico de una persona. Así que, comprende que los niños desarrollen la necesidad de comunicarse, por medio de expresiones, sonidos, gestos o la escritura. Y es mediante esta última, que se sienten más emocionados al poder compartir con los demás sus primeros trazos y expresiones, es por esto que quiere afianzar sus conocimientos, desarrollando un mejor aprendizaje.

1.2.2. Marcas de otras investigaciones

Para la presente investigación, se tuvieron en cuenta estudios donde se han desarrollado experiencias reflexionando sobre la práctica de enseñanza, siendo éstas una base para poder iniciar la sistematización de su investigación.

Para iniciar, se indagó sobre investigaciones nacionales encontrando las siguientes:

La tesis de Martínez (2017), sobre las prácticas pedagógicas, muestra que las acciones que realiza un docente son vitales para ejercer una buena práctica de enseñanza, aunque estas acciones no se pueden convertir en permanentes, pues pueden generar aburrimiento o un bajo nivel de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, la docente de la presente experiencia se enfoca en exponer las transformaciones que tiene por medio de un proyecto de aula, que además le ayude a recoger las experiencias que ha trabajado con sus estudiantes. De allí que pudo evidenciar prácticas repetitivas en algunas clases, y plantea el cambiar para tener un impacto positivo en sus estudiantes y su práctica de enseñanza.

Continuando, en la ciudad de Medellín – Colombia, la tesis de Del Valle (2018). Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín, realiza una investigación cualitativa a modo de observación,

evidenciando cambios en las prácticas pedagógicas por medio de capacitaciones y saberes pedagógicos de las docentes observadas, concluyendo que el reflexionar sobre la práctica de manera constante genera mejores aprendizajes en los estudiantes. Desde este punto, la investigadora se concentra en las políticas públicas que tiene Colombia, para así tener un lineamiento y poder actualizarse.

Por último, la investigación enfocada en análisis de caso de Caballero y Ocampo (2018). Refiere que las maestras deben enfocarse en acciones (estrategias) para el buen aprendizaje de sus estudiantes. Del mismo modo, se enfoca en el contexto, pues esta es una característica fundamental para la práctica de enseñanza de una docente. Frente al análisis de caso, la docente se enfocará en analizar cada una de sus clases, pues es desde este punto que se pueden evidenciar cambios.

En conclusión, las investigaciones nacionales que se han revisado sobre práctica de enseñanza, están enfocadas en el estudio de casos o en el uso de acciones (estrategias) que encaminen los aprendizajes. En este caso, la docente pretende realizar una narración sobre las acciones que realiza durante la transformación de las prácticas de enseñanza y del mismo modo, analizar cada una de sus clases, enfocándose en las acciones que realiza y las conclusiones a las que llega en cada una, teniendo en cuenta los aprendizajes de sus estudiantes.

1.3 La docente justifica su experiencia

Se reitera que se pretende analizar su práctica de enseñanza, debido a que, desde hace algún tiempo, se ha preguntado si su práctica está bien encaminada, puesto que observa que a sus estudiantes de grado jardín se les dificulta la iniciación a la escritura. Así que se encamina en la reflexión de la práctica, en la observación y análisis de la planeación, y revisión de las actividades que se han propuesto durante las clases, todo ello para evidenciar que propósitos se alcanzan, teniendo en cuenta los lineamientos del preescolar y sobre todo el desarrollo de la escritura inicial en los niños de jardín.

En consecuencia, es importante que encamine su práctica al reconocimiento de saberes de sus estudiantes, puesto que en su ejercicio docente, son muy pocas las evidencias de este aspecto. Se ve algo rutinario, tradicional en cuanto al uso de algunas estrategias que dan cuenta de pocos avances en los estudiantes, pues casi el 60 % de los estudiantes reprobaba las evaluaciones que la docente hacía de manera personalizada, de esta manera sabe que la práctica debe transformarse por medio de reflexiones.

A partir de este punto, la docente estudia los ciclos de reflexión, diarios de campo, planeaciones, intervenciones de clase. Por lo cual, encamina los ciclos de reflexión en Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992), dado que son fundadores de esta teoría. De esta manera, considera enfocarse en la escritura creativa por medio de un ambiente de pensamiento divergente, puesto que este último se desarrolla en las dimensiones del desarrollo en preescolar, y retomando algunas prácticas iniciales, potenciar el pensamiento como tal no era tomado en cuenta, de esta forma,

al abordar teorías sobre pensamiento evidencia que en los niños es una variable que no es estable. Desde este punto, es pertinente observar los ciclos de reflexión y efectuar una evaluación profunda. Lo anterior, centrado en la práctica pedagógica mencionado por Parra (2010) quien declara que “se debe alejar sustantivamente del "técnico-instructor" o del "apóstol" para convertirse en un agente que busca desarrollar personas, sobre la base del respeto de sus contextos personales y culturales” (p.89), en este caso la docente debe convertirse en algo más que quien imparte conocimiento, es por esto que implementa otro tipo de estrategia para poder desarrollar una apropiada enseñanza de la escritura.

Por otro lado, la maestra, tuvo en cuenta el alfabetismo emergente, considerando que “es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria” (Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. 2009. p. 80). De esta manera, refieren Guzmán, Ghitis, Ruiz, (2018) que “El alfabetismo emergente se diferencia de la alfabetización, pues el primero es un proceso paulatino, constante, que se desarrolla desde el nacimiento del niño” (p.42). De igual modo, debe determinar qué tipo de escolaridad o no escolaridad ha tenido el estudiante, puesto que así desarrollaría una estrategia dependiendo el nivel y desarrollo de habilidades de los estudiantes. Para esto, se ha indagado sobre qué tipo de escolaridad han tenido sus estudiantes, recalcando una desigualdad en los niños escolarizados antes del grado jardín y los que no han sido escolarizados, puesto que el reconocimiento de las capacidades de los niños implica una valoración del alfabetismo emergente por parte de la docente por medio del test Evaluación de Escritura Emergente e Inicial de Flórez, Arias, y Gómez (2008). Al realizar la estimación (ver anexo 1), se identifica que tipo de escritura maneja el estudiante y genera un diagnóstico, y además observa que habilidades comunicativas debe estimular, creando estrategias que aporten al desarrollo del pensamiento y aporten a su práctica de enseñanza. Es por lo anterior, que la maestra comprende que debe conocer las bases de alfabetismo de sus estudiantes para así poder desarrollar un currículo flexible que apoye el desarrollo de los estudiantes.

Del mismo modo, para que este proceso se desarrolle de manera armónica, se tiene en cuenta que tanto ella como los estudiantes deben ir estimulando diferentes tipos de pensamiento, que contribuyan a su escritura inicial y a la práctica de enseñanza. Bajo esta mirada, utiliza las rutinas de pensamiento, pues estas según Perkins (1997) “son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (p.2). Por consiguiente, al ser usados en los niños de grado jardín, se deben modificar por parte de la docente investigadora para su utilización, motivando a los niños al aprendizaje e interiorizando lo aprendido, con el fin de desarrollar raciocinio en los estudiantes y estimulando la creatividad del docente al replantear estas rutinas.

La docente pretende potenciar distintas habilidades de raciocinio en los niños de jardín y en ella misma, uno de ellos es el pensamiento divergente; teniendo en cuenta que el pensamiento ayuda a entender, captar ideas y comprender el mundo de este modo (De Puig, & Sático, 2009). Por otro lado, los niños deben tener una

motivación para tener una buena comprensión de los aprendizajes, desarrollando diferentes conexiones, relacionando ideas, comparando conceptos para así iniciar una escritura donde comprenda que lo que escribe tiene un significado, considerando siempre que se está en continuo aprendizaje al buscar estrategias para el desarrollo de este pensamiento.

Igualmente, considera que los estudiantes no tienen las bases suficientes para afrontar los estándares exigidos por el MEN, como lo refiere (Peralta 1993 citado en Chávez 2002) “una mala educación inicial convencional o no convencional, puede lesionar seriamente a los niños y sus familias, tanto en sus posibilidades presentes como futuras, por lo que no se trata de desarrollarla de cualquier manera, sino salvaguardando niveles de calidad básicos para asegurar la inversión”. (p.57). Por tanto la docente plantea que debe reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, considerando la estrategia escritura creativa enfocada en el pensamiento divergente en torno a la escritura.

1.4 Metas por cumplir

Desde este punto, la investigadora proyecta cuestiones sobre su práctica de enseñanza, teniendo en cuenta que desea transformarla, así que el objetivo principal es describir las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza en cuanto a la planeación, la intervención y la evaluación de aprendizajes, evidenciando las reflexiones a las que ha llegado permitiendo una aproximación a la escritura a través de la escritura creativa por medio de un ambiente de pensamiento divergente en niños de jardín.

Para poder llegar a lo mencionado anteriormente, la docente tiene como camino inicial, especificar las acciones constitutivas en la planeación, intervención y evaluación tanto de los aprendizajes de los estudiantes como el análisis crítico de las prácticas de la docente, categorizándolos en cada uno de los apartes mencionados. Para ello debe iniciar analizando las acciones que realiza, exponiendo los cambios o transformaciones en las prácticas de enseñanza. Por último, debe valorar los cambios o transformaciones que se dan en la práctica de la docente enfocada en los aprendizajes de los estudiantes, considerando que es una de las categorías en la evaluación de los saberes. Para finalmente dar respuesta a su objetivo principal.

1.5 Ubicación de la investigación

1.5.1. ¿Cómo es la localidad donde se realiza la experiencia?

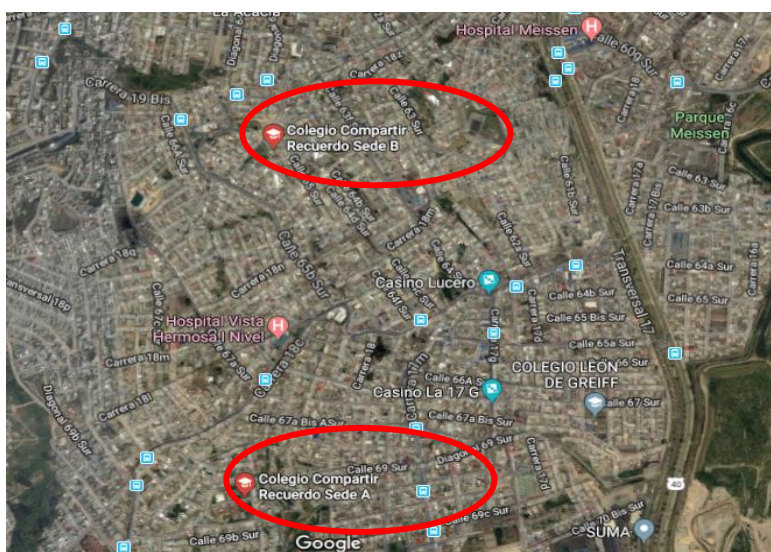


Figura 3. Mapa de Colegio Compartir Recuerdo. Fuente: Google. (s.f.)

El contexto local donde la docente realiza la investigación, se desarrolla en el entorno situacional, definido por De Longhi (2009) como la ubicación de la institución. De lo anterior, refiere que la institución educativa Compartir Recuerdo Institución Educativa Distrital (IED) sede B, se encuentra ubicada en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Cuenta con dos sedes, la sede A, ubicada en CL 69 SUR # 18 B – 35 barrio Lucero alto y la sede B, DG 65 D SUR # 18 A – 04 ubicada en barrio Lucero medio, con una población mayoritaria entre estratos socioeconómicos 1 y 2. La institución está cerca al Hospital de Vista Hermosa I nivel, un parque pequeño, calles angostas y peligrosas, pues no tienen reductores de velocidad. La entrada de la institución está situada en un callejón, impidiendo el ingreso de vehículos. Está rodeada de 2 jardines infantiles, uno de integración social y uno de Bienestar Familiar. La mayoría de los estudiantes de este nivel, provienen de estos jardines.

Con el fin que la docente conozca el entorno social de los estudiantes, analiza la ficha socio familiar de Compensar quienes son parte del proyecto 901 de primera infancia de la SED. Esta ficha, se diligencia explorando el entorno del estudiante, sus gustos, entorno social, con quien vive el estudiante, quien lo acompaña en las tardes o fines de semana, estrato socioeconómico, cantidad de servicios públicos en el hogar, entidades educativas donde ha estado el estudiante anterior a su ingreso a la institución, esta ficha es diligenciada por los padres de familia en el año 2018, donde se establece que de los 23 estudiantes de jardín, 18 estudiantes viven con ambos padres y 5 sólo viven con la madre. 17 de los estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico dos, y 6 estudiantes al estrato uno. Y por último, 18 de los estudiantes ya han estado escolarizados en diferentes jardines de la zona. Este aspecto es fundamental pues, tiene una base para poder realizar sus planeaciones e intervenciones en la práctica de enseñanza.



Figura 4: Entrada Colegio Compartir Recuerdo Sede B. Tomada por la docente Jessica Triana

1.5.2. ¿Cómo es la institución de la docente investigadora?

La institución donde la docente realiza su investigación, cuenta con ciclo inicial, donde primera infancia se compone de los grados jardín y transición, contando con 12 maestras titulares para el ciclo, distribuidas de la siguiente forma: 4 docentes en grado jardín y 8 docentes en transición. La investigación se realiza con los estudiantes de grado jardín, de la jornada mañana de la sede B.

Siguiendo, la etapa de primera infancia del Colegio Compartir Recuerdo, se caracteriza por ser uno de los pioneros en iniciar la jornada extendida (JE) en la localidad, en el año 2013. Donde los estudiantes de grado jardín realizan actividades lúdicas, con la colaboración de docentes de Compensar. La intensidad horaria que maneja JE es de 1 hora y media diaria. Esto representa una disminución de horas con los estudiantes por parte de la docente titular, que pasa de 4 horas diarias a 2 horas y media.

Referente al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio, dando cumplimiento al Decreto 1860 de 1994, en el artículo 14, partir del año 2016 por medio de ejercicios colectivos con los docentes, se ha realizado una construcción y consolidación del horizonte institucional, contextualización de la institución, y perfil del estudiante y del maestro. Definido desde el año 2018 como “Ciencia, Tecnología y Educación Física, herramientas para la vida”. Frente a lo anterior, la malla curricular de primera infancia está encaminada en el desarrollo de ambientes de oralidad, lectura y escritura enfocándose como método constructivista y como enfoque el aprendizaje significativo. A partir del año mencionado, el formato de planeación se enfoca al desarrollo transversal teniendo en cuenta desempeños que se desean alcanzar. Por lo tanto en la escritura, todas las maestras de primera infancia, tienen diferentes metodologías, pues, aunque se tiene un método y un enfoque base, cada una maneja estrategias diferentes a lo planteado por la institución, del mismo modo, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la docente maneja una evaluación cada trimestre de manera personalizada,

realizando ejercicios de grafomotricidad que no dan cuenta de comprensiones aunque en casi el 40 % de los estudiantes se observaba un avance en el desarrollo de la escritura.

1.5.3. ¿Cómo es el contexto de aula de la docente investigadora?

Los estudiantes del grado Jardín tienen un contexto mental, definido por De Longhi (2009), como aspectos no observables, pero que se activan. Así que, se evidencia que los niños de este grado se caracterizan por ser activos, plantean diferentes situaciones que generan aprendizaje, por ejemplo, intentan realizar preguntas sobre lo que necesitan conocer, sin embargo, estas no son de una forma clara y específica por lo que en algunas ocasiones se ha dificultado la aclaración de las dudas. En ese orden de ideas, se observa que en el contexto lingüístico, como lo refiere la misma autora, con las interacciones en el aula de la mayoría de los estudiantes, se maneja un lenguaje un poco tosco, considerando el entorno social en el que están. Se destaca que los niños tienen iniciativa en el aprendizaje de la escritura, aunque refieren no saber escribir, y en ocasiones con timidez lo hacen, pero con motivación se ha logrado superar esta dificultad.

En cuanto al acompañamiento familiar, se evidencia que los padres de familia, están al pendiente de sus hijos, asisten a citaciones y reuniones realizadas por la institución. Del mismo modo, la docente constantemente está dialogando con los padres de familia y da algunas estrategias de cómo pueden guiar algunas actividades enviadas a casa, es así como algunos padres de familia, ayudan a los niños y se evidencia un gran avance en los niños frente a la escritura.

Considerando lo anterior, se plantean diferentes unidades de comprensión, construidas teniendo como referente marco EpC. Así que, en la Sede B, jornada mañana, la docente maneja los tiempos y estrategias, siempre realizando trabajos colaborativos entre pares de transición de la misma sede, efectuando siempre retroalimentaciones de las actividades realizadas.

CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS QUE USO LA DOCENTE PARA SISTEMATIZAR SU EXPERIENCIA

“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado”.

Albert Szent-Györgyi

Desde este punto se considera que el enfoque de la investigación es cualitativo, puesto que la finalidad de la investigación – acción, es analizar detenidamente cada uno de los ciclos de reflexión que conforman el objeto de estudio, práctica de enseñanza, siendo esta permanente para llegar a hallazgos. Frente a la investigación cualitativa, se enfoca en la resolución de problemas de la vida cotidiana y que se están dando, siempre evidenciando una mejora, en este caso, guía al docente en la toma de decisiones para generar algún cambio (Salgado 2007).

La docente retoma vivencias, por medio de diarios de campo, a través de los cuales inicia generando reflexiones que generan un mayor conocimiento. Desde este punto, refiere Hernández, Fernández y Baptista (2010) que el enfoque cualitativo “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7).

Por consiguiente, frente al alcance, se enfocará en lo descriptivo; por medio de la recolección de información sobre las categorías y subcategorías enfocadas en la investigación relacionándolas entre sí, (Hernández et. al 2010). Desde esta perspectiva, este enfoque es un camino para poder llegar a los objetivos planteados en la investigación, que van en torno a la reflexión de la práctica, utilizando la escritura creativa y el ambiente de pensamiento divergente como acercamiento a la escritura en niños de jardín.

De este modo, al interpretar las diferentes reflexiones de la docente, ayuda a que genere nuevas expectativas y transformaciones en torno a su práctica de enseñanza, al considerar las concepciones que tiene sobre los referentes teóricos, los diarios de campo, observaciones de clase y demás insumos que sirvan como sustento para concientizarse de su ejercicio como docente.

Frente al diseño que se empleó en la investigación, se enfocó en el modelo de investigación - acción. Puesto que, el objetivo era examinar la práctica de enseñanza, generando reflexiones en torno a ella, aportando acciones que se emplearán en la reflexión de la práctica. Una de las acciones es la utilización del pensamiento divergente, desarrollando así mejores comprensiones alrededor de la escritura inicial en niños de jardín.

El anterior panorama propone que la investigación acción pretende mejorar la enseñanza de la docente mediante cambios, de esta manera, se desarrolla una espiral organizada que elabora un proceso deliberado y sistemático de la práctica, favoreciendo a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, induciendo a la docente a teorizar, sometiendo las prácticas a análisis que evidencian cambios o

transformaciones obteniendo comparaciones críticas de las situaciones, por medio de pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que ayudan a definir problemas, creando registros de mejoras no sólo en los cambios de las actividades sino también en la comunicación dando una justificación razonada de la labor educativa (Kemmis & McTaggart 1992). De este aparte, la docente realiza tres ciclos de reflexión, donde da cuenta, como el recordar sus prácticas iniciales, y contrastarlas con las de ahora, observando la comunicación con sus estudiantes, evaluando los aprendizajes, reflejando así diferentes acciones.

De esta manera, la investigación - acción, procura que se evalúe su práctica, evidenciando las falencias, fortalezas, cambios de técnicas, uso de herramientas, cambios comunicativos, haciendo una transformación por medio de reflexiones continuas, beneficiando no solo a la maestra en su práctica de enseñanza, sino que también beneficiando a los estudiantes mejorando sus procesos de aprendizaje.

2.1 Camino para la reflexión

Para iniciar, la docente da a conocer el camino que recorrió durante su investigación, de manera que puede teorizar su práctica de enseñanza. Frente a lo anterior, refiere Echeverría (2005), las categorías se utilizan para “rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas” (p.9). Continuando con lo anterior, las categorías son establecidas por el investigador, pues es a partir de su propósito que se emplean para definir su temática. A continuación, se presenta la tabla 1, donde se expone la organización del trabajo de investigación en cuanto a objetivos, categorías y subcategorías.

Tabla 1. Categorías de análisis

Unidad de análisis	Problema	Formulación pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Sub categorías de análisis
Práctica de enseñanza de la escritura inicial	El problema se enfoca en que la docente no tiene identificadas las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza. De esta manera, la docente inicia con el diseño de un ambiente para poder desarrollar la intervención	¿De qué manera las acciones que realiza la docente transforman su práctica promoviendo aprendizajes en los estudiantes frente a la escritura creativa en niños de jardín del Colegio Compartir Recuerdo sede B?	Describir las reflexiones en mi práctica de enseñanza, permitiendo una aproximación a la escritura creativa por medio de un ambiente de pensamiento	<p>Especificar las acciones constitutivas en la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes en las prácticas de enseñanza.</p>	Planeación:	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de sustento teórico. • Propuesta de contenido.
				<p>Analizar las acciones que realiza la docente, especificando los cambios o transformaciones en las</p>		Intervención

de la enseñanza de la escritura, con el fin de reflexionar sobre su práctica de enseñanza.	divergente en niños de jardín.	prácticas de enseñanza	Valorar los cambios o transformaciones que se dan en la práctica de enseñanza de la docente, enfocados en los aprendizajes de los estudiantes.	Evaluación de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de evaluar (rubricas).
--	--------------------------------	------------------------	--	---------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

2.2 Instrumentos de recolección de información

En la presente investigación, se emplearon diferentes instrumentos de recolección de información. Estos permitieron realizar un seguimiento de la práctica y las reflexiones llegando así a una evolución en la enseñanza de la escritura en jardín; incorporando como estrategia la escritura creativa, enfocándose en el desarrollo de la libre expresión, motivación para iniciarla y conocimiento de técnicas de arte, enfocadas en la dimensión artística.

Uno de los primeros instrumentos de recolección de información que también se ajustan a lo que refiere Hernández et al. (2010), son los Diarios de campo (ver anexo 2). La docente durante el proceso de investigación realiza cinco, y para la elaboración de ellos, indaga y encuentra que el Diario de Campo permite sistematizar las prácticas investigativas; además, permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas día a día (Martínez 2007). También refiere Hernández et al. (2010) que el diligenciar un diario de campo, provoca la observación por parte de la docente y está “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” (p.399). Así que, por medio de este, se toma nota detallada de los sucesos durante la clase, teniendo en cuenta las apreciaciones que hacían frente al pensamiento divergente y sus avances en la escritura inicial.

Continuando, para la reflexión de la práctica, se realizaron siete grabaciones de clase en video entre los años 2018 y 2019, en cada una de las sesiones que fueron codificados. Con el propósito que la docente asumiera su rol y así pudo evidenciar las falencias que presentaba y los avances que se observaban frente al problema de investigación.

Igualmente, uno de los instrumentos que permitieron que iniciara su búsqueda e indagación para mejorar su práctica fue la implementación adaptada del test de alfabetismo emergente denominado por Flórez, et al. (2008), denominado

“Evaluación de Escritura Emergente e Inicial”, con el fin de realizar un diagnóstico sobre las bases que los estudiantes tienen de alfabetismo, y así evidenciar cuales son las necesidades, interés y el nivel de escritura de los estudiantes, y de esta manera poder escoger las mejores estrategias para la enseñanza.

Por último, se realizaron rúbricas de evaluación, para evaluar los avances de los estudiantes, estas son elaboradas junto con las planeaciones y se evalúa para cada estudiante, con el fin de observar en qué nivel está cada uno de ellos, y poder nivelar el grupo (Anexo 3). El uso de la rúbrica se inicia en el año 2018, desde mayo hasta octubre, donde se realizan cuatro evaluaciones de aprendizajes.

La docente también considera que analizar su práctica en cuanto a la planeación e intervención, es necesario, puesto que es de esta manera que evidencia sus aspectos positivos o por mejorar. Es así que realiza una rúbrica para el análisis de sus clases (Anexo 4). Esta rúbrica es usada por la misma docente y pares académicos, que observan su clase.

CAPÍTULO 3. ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Cuando la inspiración no me encuentra, hago medio camino para encontrarla

Sigmund Freud

Para iniciar, se pretende buscar por medio de acciones en la planeación, intervención y evaluación de aprendizajes, un camino que lleve a la docente a sustentar los cambios en la práctica de enseñanza. Por tanto, se considera que el ejercicio docente debe estar cambiando constantemente y puede convertirse en una práctica reflexiva; de este modo se apoya en lo que refiere Perrenoud (2004) “para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente” (p.13). De esta manera, se inicia una narración sobre las acciones de planeación, de intervención y evaluación que subyacen en la práctica y evidencian la transformación.

3.1 Reencuentro con la planeación (acciones de planeación)

Para dar inicio a las acciones de planeación, la docente siempre ha preparado sus clases y frente a esto, uno de los aspectos que la llevaron a cambiar y a evidenciar acciones en la planeación, es observar que las planeaciones que realizó, no se desarrollaban en su totalidad, éstas se habían convertido en un requisito para poder desempeñarse como docente. Debido a lo anterior, se plantean actividades que en ocasiones eran significativas como juegos con pelotas de colores donde se refuerza la noción de cantidad y colores. Pero, en su mayoría las actividades estaban enfocadas en evitar que el estudiante tuviera un espacio libre, de igual forma no se completaban según lo planeado. Fue así que inició la búsqueda por desarrollar aprendizajes significativos, que estuvieran enfocados en los intereses y necesidades de los estudiantes, dando paso a nuevos aprendizajes por medio de experiencias significativas (Ausubel 1983).

Una de las primeras acciones en las que se enfoca, es el Uso de Sustento Teórico (UST), así que considera necesario teorizar sobre la planeación, comprendiendo conceptos para poder realizarla.

Frente al UST, inicia la indagación en octubre de 2017, en este momento se realiza para la clase de énfasis de la Maestría en Pedagogía, una planeación (anexo 5) orientada en desarrollar una sola temática. Después de analizarla se observa que en esa planeación faltaban suplir algunos intereses de los niños y seguir con la indagación de otros sustentos teóricos que la complementaran. Así que, se continúa con la búsqueda del UST, por lo que enfoca en los lineamientos de la SED y la SDIS (2010). Seguido a esto, procura desarrollar la planeación con actividades acordes a las edades, teniendo en cuenta un contenido o temática.

De la misma manera, se enfocó en el contexto mental, siendo este un foco de atención, y premisa importante conociendo habilidades y destrezas del estudiante (De Longhi 2009). Por lo cual, la docente continúa con la acción de UST, pues determinar las edades y el entorno es primordial ya que no es lo mismo realizar

una actividad para un niño de 4 años que para un niño de 6 años, estos cronológicamente son diferentes y sus capacidades se desarrollan de diferente manera así estén en el mismo grado.

Continuando con las acciones de planeación, en mayo de 2018, se realiza una planeación, enfocándose en marco de la EpC. Esto considerando que la planeación que se había realizado en el mes de octubre de 2017, no había sido tan fructífera como las que realizaba en una de las prácticas de enseñanza en el colegio Minuto de Dios (2010). Seguido a esto, los referentes de este marco dan cuenta de comprensiones profundas. Aunque cabe resaltar que el uso de este marco no indica que es la única fórmula efectiva en la práctica de enseñanza. Por lo tanto, al realizar la planeación, se busca una definición que aclare los términos como la de Stone (1999):

La capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas... Cada elemento centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave: define qué vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión (p.216).

De esta forma, se da inicio a una nueva acción en la planeación, pues teniendo ya determinado cómo será el enfoque de la clase y la planeación, se empieza a tener una Propuesta de Contenido (PC).

Aunque la práctica de enseñanza se basa en desarrollar una malla curricular y un plan de estudios, las temáticas que se plasman son muy generales, por ende, se empieza el desarrollo de una PC enfocada en la lectura de historias, utilizando el UST, enfocado en las bases curriculares de MEN (2017), pues es un documento nuevo que se enfoca en desarrollar las clases en base a los intereses y necesidades de los estudiantes y realizando una reflexión de lo que se realiza.

Por lo tanto, la acción de UST para una nueva planeación en el mes de mayo de 2018, buscaba la forma de dar un diagnóstico de los estudiantes frente a la escritura, y se apoyó por una PC que buscará evidenciar que hipótesis sobre escritura tienen los niños.

En la misma búsqueda de información y en la indagación, la docente se encuentra con la tesis de Flórez, et. al (2008) de la Universidad Nacional, donde se encuentra el test de Alfabetismo emergente. Al ser aplicado, dio resultados sobre los preconceptos de los estudiantes frente a la alfabetización. Seguido a esto, y enfocándose en la acción UST, los autores mencionan que este tipo de alfabetismo es “continuo, se puede afirmar que sus fundamentos se empiezan a construir desde el momento del nacimiento [...] y que el alfabetismo sigue desarrollándose” (p.17).

Además, en la planeación se incluye una casilla de retroalimentación, considerando que es pertinente evidenciarla. Además, se incluye una rúbrica de evaluación, pues considerando el UST la rúbrica, se asume como “Un proceso permanente y sistemático de recolección de información pertinente para tomar decisiones oportunas acertadamente” (Guzmán, 2002).

Luego de evidenciar los preconceptos que tienen los estudiantes frente a la escritura, se realiza la planeación denominándose Hipótesis de Escritura. Para poder llegar a esta hipótesis se enfocó en la acción de UST, pues al indagar sobre escritura, la maestra se encuentra con Ferreiro & Teberosky (1997) cuando refieren que la escritura se desarrolla por niveles. Teniendo en cuenta los 5 niveles de escritura de los autores y que para pertinencia de este trabajo se utilizaron 4, que fueron expuestos en el congreso Dokuma 2018 con el fin de dar a conocer los avances de la investigación hasta ese momento. De este modo, la docente considera conveniente dar un nombre a cada nivel que dé idea de su contenido. (Tabla 2).

Tabla 2. *Niveles de escritura en primera infancia*

<p>Nivel 1: Reproducen rasgos típicos de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Todo lo que escribe el niño se parece entre sí, pero el niño las considera diferentes. ● Cada niño interpreta su escritura pero no la de los demás. ● El niño escribe nombres de personas conforme al tamaño de esa persona. ● La escritura del nombre no es todavía la estructura de una determinada forma sonora. ● Tienen un orden lineal.
<p>Nivel 2: La forma de los grafismos es más definida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La escritura de los niños es más cercana a las letras. ● Empieza a descubrir formas fijas (nombres de objetos o personas que se encuentran en el aula o en casa). ● Adquiere la forma fija y estable del nombre propio, utilizándolo para prever otras escrituras. ● Diferencian números de letras. ● Al escribir la cantidad mínima de letras es tres. y debe haber una cantidad variada de grafías.
<p>Nivel 3: Hipótesis silábica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Da un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. ● En la evolución cada letra vale por una sílaba. ● Supera la etapa de correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral, para pasar de una correspondencia entre partes del texto. ● Trabaja con la hipótesis de que la escritura

	<ul style="list-style-type: none"> representa partes sonoras del habla. La hipótesis silábica, puede aparecer sin que hayan grafías suficientemente diferenciadas.
Nivel 4: De la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética	<ul style="list-style-type: none"> El niño descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba. La lectura comienza siendo fonética y prosigue como silábica. El niño comienza hacer preguntas que refieren una sílaba o un fonema. “¿cuál es to?” pero luego “¿Cuál es la t?”
Nivel 5: Escritura alfabética	<ul style="list-style-type: none"> El niño ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros. Empezará a afrontar dificultades propias a la ortografía (keso-queso). Escriben sin dejar espacio, sólo dejan espacio cuando leen que hay un sujeto en la oración.

Fuente: Compilado de Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa Triana (2018) (p.299)

De esta manera, la docente enfoca la planeación en iniciar la escritura creativa, y aunque este tipo de escritura sólo se destaca en las edades superiores, se quiere empezar a desarrollar en los niños con el fin de ir potenciando un pensamiento divergente. De este modo el niño potencia su creatividad pues tiene las bases suficientes para iniciar (Villalón 2008). Así que en la planeación (anexo 6) la docente se encamina en desarrollar la creatividad por medio de escritos dirigidos, utilizando el pensamiento divergente al momento de realizar la actividad artística, partiendo de la lectura de un cuento. Igualmente, en las acciones de UST y PC, incluye rutinas de pensamiento (anexo 7), estas se empiezan a realizar durante todas las planeaciones del año 2018 con el fin de generar raciocinio en los estudiantes puesto que por medio de ellas es posible visibilizar el pensamiento de los estudiantes sin importar su edad (Ritchhart et. al 2014).

En este sentido, se enfoca en realizar tres rutinas (tabla 3) en las diferentes planeaciones, siempre indagando lo que quiere visibilizar en los estudiantes, estas, también fueron presentadas en el congreso Dokuma 2018, con el fin de dar a conocer las acciones que se estaban realizando en la práctica de enseñanza.

Tabla 3. Rutinas de pensamiento utilizadas por la docente

Rutina	Movimientos claves del pensamiento	Notas y descripción
Rutina para presentar y explorar ideas		
Ver - Pensar - Preguntarse	Describir, interpretar y preguntarse	Buena para ser utilizada con estímulos visuales ambiguos o complejos.
Rutina para sintetizar y organizar ideas		
Antes pensaba..., ahora pienso...	Reflexión y metacognición	Se usa para ayudar a los aprendices a reflexionar sobre cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo.
Rutina para explorar las ideas más profundamente		
¿Qué te hace decir eso?	Razonar con evidencia	Pregunta que los docentes pueden entretener en la discusión para llevar a los estudiantes a ofrecer evidencia de sus afirmaciones.

Fuente: Compilado de Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa. Triana (2018) (p.298)

En esta planeación, se hace una modificación en el formato, pues se considera importante incluir una casilla que indique que rutina de pensamiento se desarrolló durante la planeación y que quiere lograr con ella la docente.

En las siguientes planeaciones, continúa con la acción de UST, pues indagar sobre los niveles de escritura, ha hecho que catalogue a los estudiantes no por sus saberes, sino por su nivel, pues cada niño tiene un nivel diferente y esto no indica que vaya mal o bien.

De este modo, para la cuarta planeación julio 2018 (anexo 8), se hace énfasis en la escritura del nombre, y de nuevo se aplica la acción de UST donde se observa que, Ferreiro & Teberosky (1997), refieren unos niveles de escritura del nombre (tabla 4). Al finalizar se hace una intervención a la planeación incluyendo una rúbrica enfocada en determinar el nivel en el que termina cada estudiante. En esta planeación la PC es la escritura del nombre, situándose en el plan de estudios.

Tabla 4. Niveles de escritura del nombre

Nivel 1: No escribe el nombre propio.	<ul style="list-style-type: none"> ● La escritura del nombre no es posible. ● Escribe el nombre de forma no convencional, con letras móviles, respetando cantidad de grafías y sus variables.
Nivel 2: Intenta escribir su nombre propio.	<ul style="list-style-type: none"> ● Empieza a dejar la lectura global de su nombre completo y empieza a intentar dar una correspondencia de las partes entre sí. ● Escribe su nombre, pero no le da valor sonoro.
Nivel 3: Utiliza la hipótesis silábica	<ul style="list-style-type: none"> ● Pasa de la correspondencia de una letra y un nombre a letra y una parte (sílabas). ● Lee silábicamente su nombre. Aunque se le dificulta la lectura del final del nombre.
Nivel 4: Inicia la hipótesis alfabética	<ul style="list-style-type: none"> ● Combina la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética.
Nivel 5: Aplica la hipótesis alfabética.	<ul style="list-style-type: none"> ● Adapta la hipótesis alfabética, pero inicia con dificultades ortográficas.

Elaboración propia. Basado en: Ferreiro & Teberosky 1997 (pp.141-168).

Continuando con las acciones, en la quinta planeación se encamina en el nivel de escritura tres y cuatro como PC, pues durante la planeación, se enfoca en desarrollar comprensiones sobre el sonido de las letras, la cantidad de letras para escribir una frase, y se empieza hacer un cambio de la etapa silábica, donde cada estudiante va escribiendo grafías según la cantidad de palabras dándole un valor sonoro (Ferreiro & Teberosky 1997).

3.2 Manos a la clase (acciones de intervención)

La docencia es una tarea que no sólo se limita a la comunicación de saberes, y en primera infancia, no se enfoca únicamente en jugar con los estudiantes o estimular su creatividad, o en desarrollar su motricidad; lo importante es promover una buena práctica considerando la reflexión en torno al aprendizaje de los estudiantes y enseñanza del maestro, siempre desarrollando una comunicación armónica.

Así que, es desde este punto que la docente empieza a realizar la intervención de su clase con los estudiantes. En este aspecto, ya tiene muy marcado el UST y PC, de modo que en este caso empieza su nueva acción que es Desarrollo de Contenido (DC), con el fin desarrollar la PC que planteó inicialmente. De igual modo, se evidencia por medio del segundo ciclo de reflexión, su comunicación debe cambiar hacia los estudiantes en los distintos momentos de la clase, así que otra de las acciones que implementará es Comunicación del Docente (CD), como lo evidencia el ciclo de reflexión, cuando el par pedagógico expone “se observa algo de seriedad, al momento de leerles un cuento a los niños, pues considerando las

edades, la actitud del docente debe ser placentera, calmada y alegre”, así que esta acción de CD se abordará por medio de evidencias observables como videos.

Desde este punto, se evidencia que la docente inicia la intervención en el año 2017, manejando un método tradicional, evidenciado en la figura 5. Se observa que la docente en esta primer planeación, se enfocó en desarrollar las grafías de los niños y no en realizar comprensiones sobre la temática.

Figura 5: Actividades propuestas por la docente en su planeación.



Fuente: Tareas realizadas por un estudiante de tres años del grado. Año 2017.

Como se observa en la figura 5, aunque es importante realizar ejercicios de grafomotricidad (planas), estas deben sólo realizarse para mejorar la caligrafía, pues de éstas no se evidencian comprensiones en los estudiantes, tampoco algún nivel de escritura o el desarrollo del pensamiento (Guzmán., Ghitis., Ruiz., 2018).

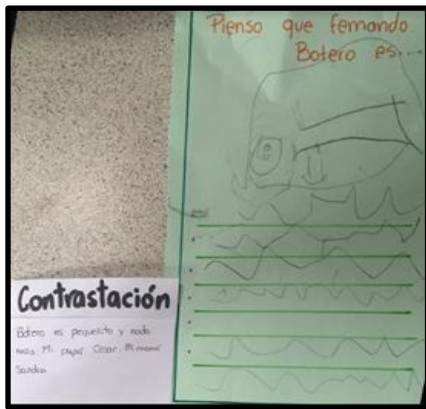
Es por esta razón, que en la observación y análisis de las grabaciones de las clases, y enfocándose en el segundo ciclo de reflexión, evidencia que la comunicación que tiene con los estudiantes, es un punto esencial pues son seres humanos, y necesitan tener condiciones humanas como el afecto, expresiones y valoraciones positivas, para poder estimular un buen canal de comunicación para desarrollar en los niños más momentos de emoción. De este motivo y por medio del UST, la docente indaga y encuentra que para potenciar su CD puede enfocarse en el postulado de Jane (2013) cuando refiere que “la emoción es el timón que direcciona el pensamiento de los aprendices”. (p.1). De manera que, la maestra comprende que tiene niños de primera infancia y que, en esta edad, necesitan apoyo, amor, emoción, y sobre todo comunicación por medio de expresiones de estímulo para poder desarrollar comprensiones.

De este modo, llega a una de las reflexiones frente a la CD, pues observa que debe ir generando nuevas actitudes, y aunque se evidencia que hay asertividad al hablarles a los estudiantes, es importante hacerlo por medio de un lenguaje tierno. Desde este punto, la docente inicia su DC enfocándose en la estrategia del pensamiento creativo enfocándose en la variante divergente, como se evidencia en el segundo ciclo de reflexión y desarrollándolo como PC, encontrando que es importante potenciar algunos rasgos de éste mencionados por Torrance citado por Guilford (1994), Lipman y Pérez (2016) considerándolos como CD.

A continuación, y para efectos del desarrollo de su PC la docente sintetiza lo propuesto por los autores antes mencionados en las siguientes 4 características:

- **Curiosidad:** El niño formula preguntas de manera persistente y deliberada, no se muestra satisfecho con explicaciones superficiales. Experimenta con palabras, objetos o ideas, tratando siempre de extraer de ellos significados nuevos.
- **Creador:** Inventa productos para los cuales no hay precedentes claros, sino como mucho, tenues contribuciones.
- **Productivo:** Genera trabajos de gran valor y de gran cantidad.
- **Originalidad:** Sus ideas son interesantes, poco comunes, sorprendentes. Sus cuentos y dibujos poseen un estilo propio que lo distinguen. Aun el niño más creativo, por supuesto, es incapaz de efectuar descubrimientos absolutamente nuevos, son los redescubrimientos espontáneos los que cuentan.

Figura 6. Nivel 1 de escritura: reproduce rasgos típicos de escritura



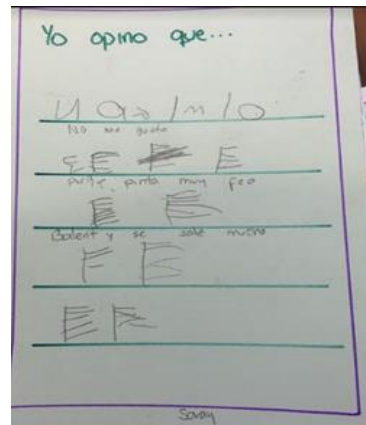
Fuente: Texto elaborado por un niño de tres años del nivel de jardín, sobre la pregunta ¿Qué piensas de Fernando Botero? (marzo 2018)

pero realizan algunos rasgos de escritura (ver figura 6).

En el mes de junio de 2018, analizando el contenido, observa que es importante realizar con los niños técnicas que desarrollen su creatividad y se complementa con una CD que se enfoca en dar apreciaciones favorables a los niños que los motiven. Como actividad, se realizó una galería de arte con obras creadas por los niños, y posteriormente cada uno de ellos tuvo como rol ser un crítico de arte, donde dio una opinión de la obra de un compañerito (ver figura 7) de este modo se sigue enfocando como estrategia el pensamiento divergente. Allí se pudo observar y evidenciar que en éste nivel de escritura, las grafías son un poco más definidas. Además, se complementó la actividad con la CD, donde se motivó a los estudiantes a continuar en su escritura para que vayan avanzando en los niveles. Al analizar esta intervención, se evidencia una buena participación y motivación de los estudiantes. Por tanto, se pudo inferir que la docente ha implementado una mejor asertividad en la clase, ya que lo motiva cuando plasma las primeras grafías.

De este modo se da inicio al DC durante el año 2018, donde a través de éste se evidencia que los estudiantes potencian su creatividad y se visibilizan los niveles de escritura de cada niño, para de esta forma poder categorizarlos. La docente inicia la relación con los ambientes, usando obras de arte, en este caso las del escultor, pintor y dibujante el colombiano Fernando Botero Angulo; considerando que es importante el conocimiento de su entorno inmediato siempre enfocándose en potenciar el pensamiento divergente. Por lo cual, se puede observar que los niños, han iniciado su escritura por el primer nivel, aunque algunos niños comentan durante esta clase, “no saber escribir”,

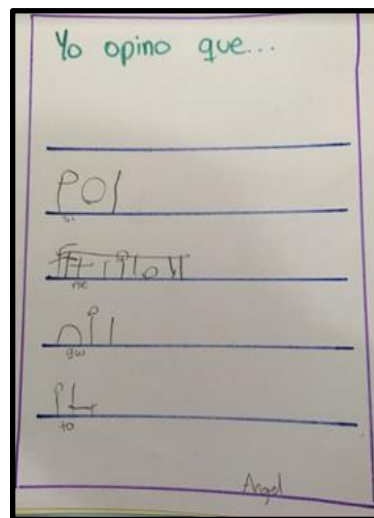
Figura 7. Nivel 2 de escritura, la forma de los grafismos es más definida



Fuente: Texto elaborado por un estudiante de grado jardín. Opinión sobre una obra de arte (junio 2018)

La docente sigue su DC, y en el mes de agosto de 2018, evidencia que la mayoría de los niños ya están en el nivel 3 de escritura, hipótesis silábica. Esta vez la PC se hacía por medio de la representación de una obra de arte donde al finalizar todos los debían opinar sobre lo que vieron; es de esta forma que se evidencia el desarrollo del nivel (véase figura 8) y continúa potenciando el pensamiento divergente. De esta manera la docente evidencia que la PC está dando resultado, por tanto en el DC, los niños están realizando con mucho entusiasmo las actividades planteadas.

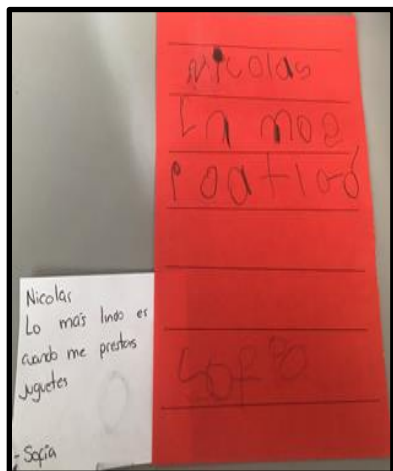
Figura 8. Nivel 3 de escritura, Hipótesis silábica



Fuente: Texto elaborado por un estudiante de grado jardín. Opinión sobre una obra de títeres (agosto 2018).

Continuando con el DC, se observa que, gracias a los ambientes planteados y a la constante evaluación durante la intervención de las clases, cada estudiante ha desarrollado un nivel de escritura. Del mismo modo, se puede revelar que las acciones que ha realizado frente a la CD con sus estudiantes, son claras como la asertividad al hablarles a los niños realizando una comunicación Biunívoca, donde comunica mensajes durante la clase, y algunos son dirigidos por los estudiantes (Cañas, J. M. 2010).

Figura 9. Nivel 4 de escritura, hipótesis silábica a hipótesis alfabética.



Fuente: Texto elaborado por un estudiante de 4 años, nivel jardín. Carta para un compañero, noviembre 2018.

Continuando con la PC la docente realiza en noviembre de 2018, una planeación con el fin de observar los avances de los estudiantes, igualmente seguir evidenciando que los niños están en diferentes niveles de escritura. De allí se evidencia que la mayoría de estudiantes llegaron al nivel 4 de escritura, pasando de la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética, siendo ésta una de las transiciones más difíciles en la escritura (ver figura 9).

Se puede evidenciar que los niños han empezado a utilizar su escritura de manera creativa, y la docente se ha convertido en una guía para que este proceso se lleve a cabo considerando la PC y el DC por medio de una buena CD. A su vez, las rutinas de pensamiento han ayudado a potenciar el pensamiento y de esta manera los niños han empezado a crear textos un poco más coherentes y extensos.

Se puede ir concluyendo que el DC fue eficaz, pues se evidencia que los niños tuvieron una apropiación en el desarrollo de los niveles de escritura; también, se observó que la escritura ya no es limitante para ellos, pues con la transcripción que hace la docente los niños se sienten seguros de lo que están escribiendo, del mismo modo, se observa que cuando el niño va potenciando su pensamiento creativo, por medio de la variante divergente, se siente libre de realizar creaciones que tienen un gran significado.

3.3 Valorando el aprendizaje y sobre todo la enseñanza (acciones de evaluación de aprendizajes)

Para dar inicio a este apartado, es muy importante comprender que la evaluación no es solo plasmar una calificación a cada uno de los estudiantes, la evaluación va más allá, esta debe dar cuenta que el proceso que se hace como docentes está bien realizado, que las estrategias, están bien enfocadas y que hay motivación. Por lo tanto la evaluación para la docente, se convierte en una variante muy fuerte, pues durante los 14 años que lleva como docente, la evaluación en primera infancia la hacía por medio de la observación, evidenciando de manera muy subjetiva los aprendizajes de los estudiantes. Es por lo anterior, que durante su tercer ciclo de reflexión, considera necesario, observar su práctica evaluativa, porque aunque daba calificaciones de manera cualitativa a los estudiantes, no evidenciaba que los niños tienen niveles de aprendizaje y que no todos los niños tienen los mismos ritmos de aprendizaje.

De este modo, continúa con su acción de UST, pero enfocada en la evaluación, encontrando como enfoque las Rúbricas de evaluación. De esta manera da inicio a su acción de evaluar como Forma de Evaluar (FdE).

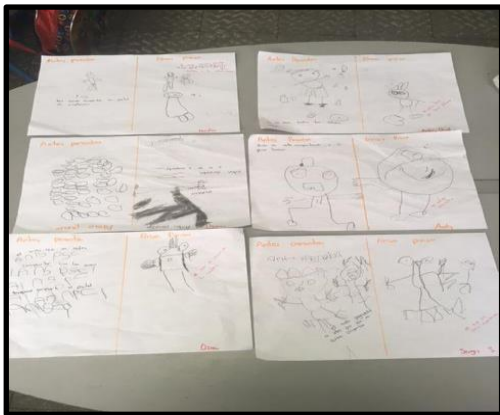
Aunque una de las FdE que usaba la docente era la de la observación, en el año 2018, inicia su planeación con la FdE Rúbrica. Pues considera que esta le da una orientación sobre los aprendizajes de los estudiantes, considerando que todos tienen diferentes estilos de aprendizaje. De esta manera es importante considerar lo que refiere Moreno (2010) frente a la evaluación, pues “debe ser oportuna y clara, comprensible para los evaluados. También ha de servir al docente para que analice y reflexione acerca de su práctica, brindarle datos para tomar decisiones informadas que le posibiliten reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.9).

Es de esta manera que se llega a desarrollar durante el proceso de investigación una evaluación formativa (EF). Como lo menciona Moreno (2017) “la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje” (p.125) De esta manera, la observación como proceso de evaluación, pasa a un segundo plano, y la evaluación empieza a enfocarse en evidenciar que aprendizajes tienen los estudiantes frente al proceso inicial a la escritura, siempre enfocándose en un nivel de este.

Seguido a esto, durante todas las planeaciones realiza rubricas de evaluación que evidencian avances en los estudiantes, siempre teniendo en cuenta los niveles de escritura de Ferreiro y Teberosky (1997), con el fin de poder ir avanzando y desarrollando planeaciones que generen comprensiones frente al desarrollo de la escritura y en cuanto a la estrategia, el potenciar el pensamiento divergente.

Para dar inicio a su FdE, enfocada en la EF, se realizan una serie de rúbricas de evaluación durante toda la práctica de enseñanza, enfocadas en denotar en qué nivel de escritura (tabla 2) se encuentra el estudiante. De la misma manera, se realizan rutinas de pensamiento, que ayudan a visibilizar la parte de oralidad de los estudiantes frente a los aprendizajes adquiridos ver (anexo 3).

Figura 10. Evaluación de aprendizajes "diagnóstico"



Fuente: Rutina elaborada en clase, actividad de pensamiento divergente, para evaluación de

en un cuento. De esta manera observa que al realizarlo de manera escrita, los niños utilizan dibujos, y en pocas ocasiones utilizan grafías convencionales. Como se observa en las imágenes del diario de campo del (anexo 2 y figura 10).

Como se observa en el anexo 3, en la primer rúbrica de evaluación, "diagnostico" en mayo de 2018, el objetivo de la docente es generar una EF que la lleve a desarrollar una práctica de enseñanza enfocada en la diferenciación de números y letras, la utilización de escritura convencional para expresarse, identificación de su nombre propio y darle significado a textos escritos por los niños. En este primer momento, la docente empieza utilizar el UST por medio de la tabla 2, donde se encuentran los niveles de escritura, evidenciando de esta manera en que nivel se encuentra cada niño y de esta manera poder desarrollar prácticas de enseñanza que se enfoquen en el aprendizaje de los estudiantes dependiendo su nivel de escritura y no de los conocimientos adquiridos de esta, desarrollando así su EF. Así mismo, la docente inicia el desarrollo de rutinas de pensamiento, y en este caso maneja la rutina: Antes pensaba ahora pienso, enfocándose

Siguiendo, la docente continúa con el UST enfocándose en los niveles de escritura, y de esta manera en julio de 2018 da inicio a la linealidad como objeto de evaluación (véase figura 11). En este aspecto, y como se ha mencionado anteriormente, la evaluación formativa se enfoca en observar en qué nivel está el estudiante, en este caso, la docente pretende ir desarrollando la linealidad en los estudiantes, por medio de escritos con significado. Para esto hace uso de cartulinas, considerando que los niños de estas edades necesitan espacios amplios para escribir. Luego de realizada la planeación, realiza la rúbrica de evaluación, dando un estimado general, pues la mayoría de los estudiantes inician a darle un sentido a los escritos (figura 7). Así mismo evalúa, la expresión gráfica de los estudiantes, siempre que estas se desarrollen de manera voluntaria pues de esta manera son significativas para los niños, y por último reconocer el orden lineal de la escritura convencional de arriba abajo y de izquierda a derecha. A lo que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un intermedio y avanzado. De este mismo modo, la docente incluye en la planeación un cuadro de rutina e pensamiento, y de esta manera la docente se enfoca en la oralidad del estudiante con la rutina, veo, pienso, me pregunto. Evidenciando que el uso de esta rutina, el estudiante debe generar comprensiones, y desarrollar preguntas pues durante el desarrollo de la clase, se observa que la elaboración de preguntas es un poco difícil para los niños.

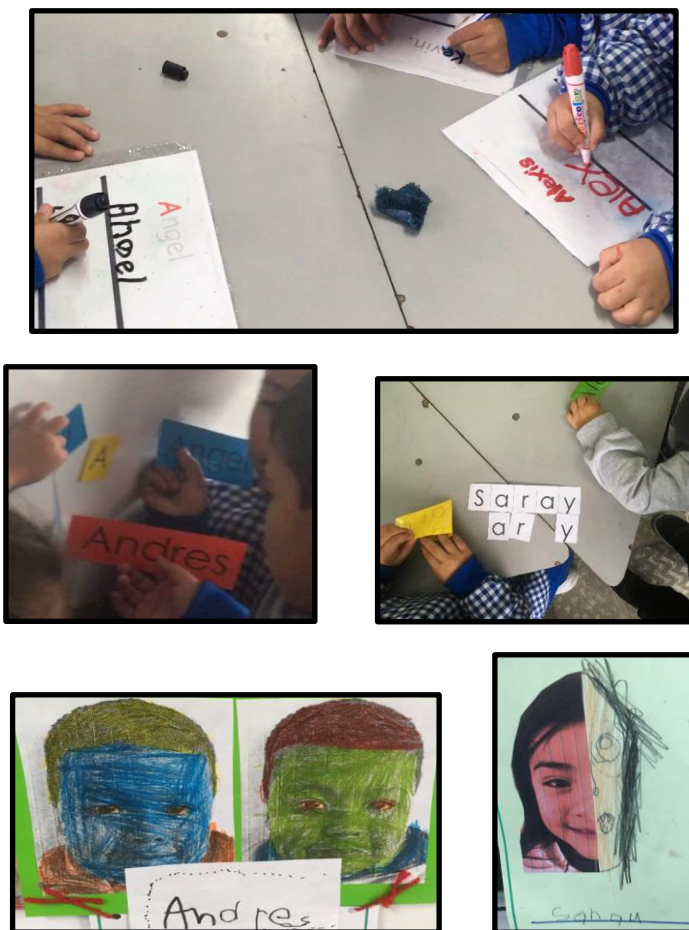
Figura 11: Evaluación de linealidad



Fuente: texto elaborado por un estudiante para la evaluación de linealidad.

De esta misma forma, la docente considera necesario que durante el proceso de EF a los estudiantes es importante que un par pedagógico observe su clase, y la analice. Así que realiza una única observación de clase por parte de un par pedagógico, por medio de una rúbrica planteada para el análisis de la intervención de clase (anexo 4), considerando ítems como experiencias previas de los estudiantes, la escritura de los niños, frente al pensamiento, el par observa si hubo de alguna manera visibilizarían del pensamiento, si se potenció un pensamiento divergente, por último lo que observa el par pedagógico es la afectividad de la docente, y el uso de material didáctico. De esta manera se concluye que, durante este primer semestre, hay que enfocarse más en el potenciar el pensamiento divergente de los niños durante toda la clase, pues sólo se hacía una actividad enfocada en este pensamiento al final.

Figura 12: Evaluación de escritura del nombre



Fuente: Elaborado por estudiantes de jardín 2018.

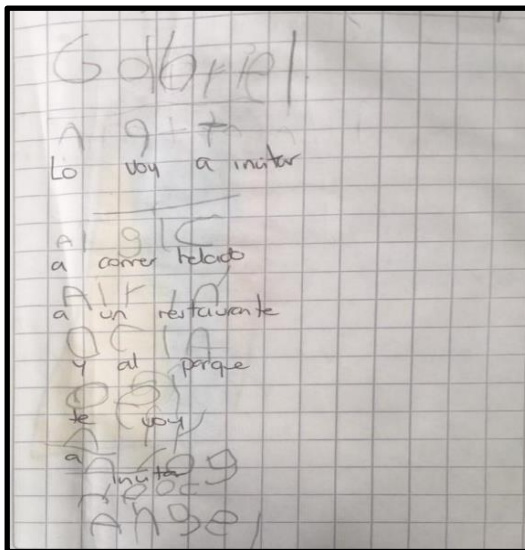
Para continuar con la evaluación formativa como FdE, la docente observa el diagnóstico inicial que se realizó en mayo, y considera necesario evaluar la escritura del nombre propio, siendo esta una de las primeras formas fijas que adquieren los niños en esta etapa. Para esta evaluación, se realiza la planeación, y en julio de 2018, se realiza la rúbrica, evidenciando que la mayoría de los estudiantes identifican el nombre al verlo en algún lugar del salón, lo escriben correctamente, y los que no lo hacen, tienen un orden racional teniendo un límite. Por último, lee correctamente su nombre, identificando por lo menos la primera sílaba que lo compone (véase figura 12). De esta manera la docente puede evaluar de su práctica de enseñanza que los aprendizajes de los

estudiantes están acordes a los niveles de escritura del nombre (tabla 4). Durante esta evaluación, la docente emplea la rutina veo, pienso, me pregunto, con un cuento donde un niño pierde su nombre, durante la fase de veo, los niños definían diferentes letras y su sonido, así mismo se observa que durante la rutina en la parte de me pregunto, muchos más estudiantes plantearon más preguntas. Se observa que la docente realiza diferentes actividades que ayudan a la evaluación formativa durante toda la clase, pues cada actividad realizada da cuenta de un aprendizaje. Por último, en su rúbrica de evaluación de octubre de 2018, la docente evalúa el nivel 4 de escritura, por medio de una opinión de una obra de títeres que observaron los estudiantes. Luego de realizada la planeación, la docente evidencia que la

mayoría de los estudiantes reconocen que hay una mínima cantidad para poder escribir una palabra, y que necesitan un espacio para poder separar las palabras (figura 13).

De esta manera se puede concluir, que la docente, ha iniciado su proceso de EF por medio de Rutinas de pensamiento, y de actividades que son evaluadas por medio de rúbricas, siguiendo los niveles de aprendizaje de los estudiantes. La manera de evaluar se ha transformado de la observación, a tener más precisión de los aprendizajes de los estudiantes, de esta forma, la docente puede determinar la manera en que puede planear las siguientes clases, considerando que estrategias han funcionado y el por qué, teniendo en cuenta que en este aspecto, se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes y alfabetismo emergente.

Figura 13. Evaluación de cantidad



Fuente: Texto elaborado por un estudiante de nivel jardín, octubre 2018. Evaluación de cantidad.

CAPÍTULO 4. NUNCA SE DEJA DE APRENDER, PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

“Aprender a aprender, enseñar a pensar”

David Perkins

La frase de David Perkins, nos hace reflexionar sobre las acciones que tenemos como docentes, concientizarnos de lo que hacemos para que nuestros estudiantes potencien su pensamiento. Es de esta manera que, se da inicio a los tres ciclos de reflexión, encaminados en las comprensiones que ha tenido la docente investigadora.

4.1 Primera mirada a la enseñanza (Ciclo 1)

Para dar inicio a su primer ciclo de reflexión, la docente se enfatiza en la enseñanza de la escritura, dado que considera que es un camino complejo al momento de abordarla, y más si se trata de la escritura inicial en la etapa preescolar. Es por lo anterior que se pretende describir cómo se han desarrollado sus prácticas de enseñanza en torno a este proceso; pues desde el inicio de sus prácticas en el año 2005, las acciones sobre la planeación no se efectuaban de manera sistemática, así mismo sus acciones de planeación, estaban enfocadas en manejar un mismo método (tradicional) y este ha sido un poco arduo y monótono en cuanto al aprendizaje en los estudiantes. Así que, se inicia articulando la práctica con la teoría desde la pedagogía empezando a incluir el uso de sustento teórico (UST). Desde esta perspectiva, se enfoca en describir un ejercicio reflexivo frente a la enseñanza de la escritura, llevando a la transformación de un maestro que se enfocaba en el proceso sintético, teniendo en cuenta sólo métodos silábico y fonético, migrando a una enseñanza con nuevas formas y estrategias para enseñar en grado jardín del colegio Compartir Recuerdo IED.

Para iniciar, la docente considera necesario indagar sobre lo que es la práctica pedagógica; definida como una capacidad, con el fin de transformar el saber que posee como docente a un saber enseñable a sus estudiantes, de este modo, la docente es consciente de ir generando conocimiento para que así los educandos se apropien de él (Chevallard 1998). Desde esta perspectiva, va desarrollando estrategias, centradas en lo teórico y sobre todo en la práctica, actualizándose continuamente y buscando estrategias acordes a la escritura inicial.

Continuando con el ejercicio reflexivo sobre la práctica de enseñanza, en primer lugar, se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes, pues considera que es un aspecto fundamental, para poder evidenciar que las problemáticas o situaciones que presentan los estudiantes y poder generar alternativas de aprendizaje. Así que, la muestra del proceso de investigación se centra en estudiantes del grado jardín del colegio Compartir Recuerdo sede B, jornada mañana. La institución se encuentra ubicada en el barrio Lucero Medio de la localidad de Ciudad Bolívar, la mayoría de las familias de este entorno son estratos

socioeconómicos 1 y 2, los padres de familia o acudientes de los estudiantes, en su mayoría, están al pendiente de las reuniones o comunicados sobre sus hijos. Lo anterior reflejado en la caracterización que realiza Compensar en el año 2018.

De esta manera, se enfrenta a dos conceptos que, aunque conocidos por ella, los siente muy distantes frente a lo teórico, estos dos conceptos son leer y escribir. Desde este punto de vista, considera que estos dos procesos son importantes, aunque en ocasiones por diferentes circunstancias se ven estancados de cierta manera por situaciones como el contexto, el desarrollo cognitivo o poca estimulación en el embarazo y en los primeros años de los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta estos postulados, la docente indaga por medio de una encuesta exploratoria enviada a los acudientes, sobre qué tipo de estimulación han recibido los estudiantes en las habilidades comunicativas desde su gestación. En este ejercicio de indagación se pudo evidenciar que había muy poca estimulación temprana en casa, esto debido al escaso tiempo que pasan los padres con sus hijos por su jornada laboral.

Por ende, la docente empieza a practicar el UST sobre la estimulación temprana, llegando a la conclusión que esta es significativa para el desarrollo integral del niño, puesto que, esta se lleva a cabo desde la gestación y durante la etapa escolar. De aquí que, se da cuenta, que desde su contexto de aula, puede ir potenciando la estimulación en los niños, pues considera que tiene las herramientas y espacio necesario, teniendo en cuenta que las condiciones de un jardín infantil, son importantes para que los niños sean estimulados apropiadamente y puedan desarrollar habilidades sobre todo comunicativas que les sirvan al ingreso de la primaria (Caputo y Gamallo 2010). En esta perspectiva, la calidad de la educación de primera infancia en un jardín infantil juega un papel importante en los niños.

Seguido a lo anterior, la docente planeaba sus clases cada bimestre, evidenciando que este tipo de planeaciones debe ser más corto puesto que las dinámicas y grupos son diferentes. Sus clases, eran tradicionales, enfocadas en trabajos en el cuaderno o actividades en guías que en ocasiones no tenían comprensiones pero poco se evidenciaba un aprendizaje. Considerando el anterior planteamiento, se tendría una mejor alfabetización cuando el docente desarrolla una buena estimulación generando una simetría en escribir y leer, puesto que estas habilidades se consideran procesos periféricos, fundamentalmente visuales, motores y auditivos (Teberosky 1996, citado en Fons 2004). Así que, gracias a UST empieza a entender que la enseñanza de la lectura y la escritura no solo implica el método que estaba usando, siendo este sintético, silábico, pues se da cuenta que este método no está logrando lo esperado en los estudiantes, pues no se evidencia que se integren todas las dimensiones siendo este un aspecto importante en la educación inicial.

Por lo cual, la docente se enfoca en otro punto importante que es la calidad de la educación, y es desde allí, que retoma la enseñanza de la escritura, pues debe enfocarse en una nueva estrategia. A partir de este punto, la docente empieza reflexionar sobre su actualización, pues al manejar por tantos años el mismo

método, considera que es el momento de innovar y generar estrategias que evidencien un cambio en su práctica de enseñanza, y así mejore la calidad de la educación, puesto que sus clases eran tradicionales y solamente tenía en cuenta las actividades del cuaderno.

Es así como, considera que de nada sirve conocer la malla curricular, las políticas públicas de primera infancia, tener el mejor material didáctico, si al ponerlo en práctica, se carece de condiciones profesionales y humanas (Dubois, M. 2010), pues es pertinente reconsiderar las acciones que realizó en la práctica de enseñanza. Así que empieza a indagar sobre el alfabetismo en la etapa inicial, y desde este punto es que se da cuenta que como docente debe desarrollar su potencial.

Después de recolectar información sobre las familias de los estudiantes con quienes trabaja, la docente investigadora hace un diagnóstico de sus prácticas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, observando la importancia del alfabetismo emergente de los estudiantes, pues, el reconocimiento de habilidades previas en las niñas y niños es importante, para poder desarrollar estrategias, acordes a los preconceptos. Frente al alfabetismo emergente, la docente considera que es un punto crucial en el aprendizaje de los estudiantes, pues son las bases con las que llegan a la escolaridad. Así que, primero retomó información derivada de la encuesta, donde se observó que, de 25 estudiantes, 16 han asistido a jardines infantiles antes de ingresar al colegio y los 9 restantes, han permanecido en casa con sus madres. Y es aquí, donde decide buscar una herramienta que evidencia el nivel de alfabetismo emergente para así poder buscar una estrategia que inicie la escritura en los niños de jardín siempre teniendo en cuenta las necesidades e intereses.

La docente localiza un test denominado Evaluación de Escritura Emergente e Inicial (figura 3) de Flórez, et. al (2008), y al estudiarlo, observa que es un buen inicio para evidenciar que preconceptos traen los estudiantes. Seguido a esto observa que el 80 % de los niños, tiene según su apreciación, buenos desempeños en conocimientos generales de escritura, diferencian números de letras, reconocen características de la escritura como sistema notacional, reconociendo algunas letras o letreros, aunque se evidencia un valor deficiente en cuanto a la escritura como conjunto de géneros discursivos, pues les es difícil realizar creaciones orales que sean coherentes o las escriban en su escritura espontánea.

La docente continúa indagando sobre la escritura inicial por medio del UST y se enfoca en los niveles de escritura de Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997), con este fundamento teórico empieza a considerar que no hay niños con desempeños buenos o bajos, sino que cada niño tiene un nivel de escritura como los plantean las autoras. De acuerdo a lo propuesto desde esta postura teórica, pretende no usar un método como tal, como lo hacía antes de manera fonética o silábica, ahora se enfocará en el socioconstructivismo, pues no maneja método, considerando que debe desarrollar situaciones de creación compartida, siempre enfocados en las necesidades de los estudiantes (Guzmán, et al. 2018). Para alcanzar esa meta que se ha propuesto empezó a realizar una primera planeación, con estrategias más

dinámicas para así ir avanzando y determinado en qué nivel están los estudiantes por medio de una rúbrica de evaluación. Esta primera planeación, se enfoca en observar diferentes dinámicas de la docente, puesto que, al terminarla, se observa el video de la clase, y aunque la clase fue un poco más activa, sigue evidenciándose algo de tradicionalismo en la misma, pues los niños permanecen sentados por largos periodos de tiempo, la temática, no se ve anclada a que sea significativa.

Frente a lo postulado, la docente, inicia el proceso de evaluación de su primera intervención en la enseñanza de la escritura inicial, pues evidencia que los niños tienen intereses, frente a la escritura de su nombre y a la escritura de nombres de objetos a su alrededor, de este modo inicia su indagación en una propuesta de contenido (PC). Así que, observa por medio de un video de clase, que su escucha activa esta estática, considerando lo que refiere Cañas (2010) la escucha activa “es una de las competencias comunicativas para lograr aprendizajes significativos [...] es fundamental para crear ambientes democráticos basados en la confianza” (p. 33). Teniendo presente, que la docente durante los 45 minutos de clase, habla casi 30 minutos, y los estudiantes lo hacen solo espontáneamente. Desde esta primera intervención observada, la docente considera necesario, desarrollar un formato por medio de la secuencia didáctica puesto que, trae los planteamientos para desarrollar una buena clase. Igualmente, empieza a integrar en sus clases rutinas de pensamiento, iniciando con la rutina “Antes pensaba - ahora pienso”, como PC y el objetivo era desarrollar reflexión y metacognición en los estudiantes, y como docente poder observar qué era lo que pensaban, respetando el punto de vista de cada uno, considerado el Test de alfabetismo emergente, evidenciando cómo los estudiantes cambiaban de pensamiento a lo largo del tiempo (Ritchhart, et al. 2014).

En ese orden de ideas, con las reflexiones de esta primera parte, la docente considera que el observarse en clase es una de las mejores herramientas para poder evidenciar de su práctica de enseñanza, actitudes, evaluar las estrategias que utiliza para afianzar el aprendizaje en los estudiantes y acciones como el UST o PC. En cuanto a confrontar la práctica con la teoría, se genera una nueva conceptualización de lo que es enseñar “no sólo actividades para todo un día... sino generar ambientes de aprendizajes”. Por lo tanto, la docente considera desde este primer ciclo, que debe desarrollar una estrategia que genere gusto y motivación en los estudiantes, teniendo en cuenta que, en esta edad temprana, es muy importante la emoción y motivación.

4.2 Un nuevo panorama de enseñanza (Ciclo 2)

Como segundo ciclo de reflexión, inició con la búsqueda de estrategias que evidencien un buen aprendizaje en los estudiantes, así mismo considera que debe mejorar en su asertividad al hablarles a los niños iniciando la Comunicación del docente (CD), pues esta edad necesita de una docente que genere empatía y esto se ve reflejado en un ejercicio desarrollado en tercer semestre de la maestría en pedagogía, donde la observación de un par pedagógico, puede hacer reflexionar la docente frente a su clase. Desde este punto inicia la comunicación docente, pues al momento de abordar la observación con el par pedagógico, menciona que se observa algo de seriedad, al momento de leerles un cuento a los niños, pues

considerando las edades la actitud del docente debe ser placentera, calmada y alegre. El propósito fundamental frente a lo anterior es iniciar la lectura considerando un diálogo, donde los niños propongan y que esta propuesta se desarrolle por medio de sus intereses (Guzmán 1997).

Una de las primeras premisas, que la docente aborda, es que desea potenciar el pensamiento de los estudiantes, considerando los resultados que arrojó el test de alfabetismo emergente, continuando con su búsqueda, encuentra el pensamiento creativo como fuente principal desarrollando como PC, considerando que la creatividad esta innata en los niños. Frente a lo anterior, el pensamiento creativo, se enfoca en el proceso que se hace para la resolución de problemas por medio de la utilización de sus propios conocimientos y experiencias, dando una respuesta agradable (Gilford, Lagemann, Eisner, Singer, Wallach, Kogan, Sieber, 1994).

Por lo tanto, por medio del pensamiento creativo como PC por medio del UST, la docente empieza a enfocar sus planeaciones, pero en este caso considera necesario la utilización del Marco EpC como DC. Puesto que los referentes de este marco, dan cuenta de comprensiones profundas.

Continuando así, con reflexiones sobre su práctica, y teniendo en cuenta que la docente para tener una buena CD, no puede convertirse en un instructor, debe transformarse en un agente que busca desarrollar personas, sobre las bases del respeto, considerando su contexto cultural (Parra, 2010). De aquí que, la docente emplea el pensamiento creativo, enfocado en una de sus variantes, el pensamiento divergente. Para ejemplificar la producción divergente de la convergente, al respecto se expone que, en la producción divergente, el problema puede ser muy amplio frente a las soluciones, aunque puede ser claro, es difícil llegar a soluciones de manera inmediata y es de esta manera que se empieza a ensayar llegando a varias soluciones. Mientras que, en la producción convergente, el problema se plantea de manera clara y de esta manera se llega a la solución con casi que una sola respuesta. (Gilford et al. 1994).

De esta manera, es claro que el periodo de primera infancia es uno de los más creativos, pues los niños constantemente están estimulando su pensamiento. Por lo tanto, como PC el desarrollo de este pensamiento creativo en los niños de primera infancia debe ser la base para que desarrollen soluciones a sus problemas cotidianos, considerando que el desarrollo de este pensamiento debe ser por medio del proceso divergente como DC.

Por otro lado, como una de las pautas era confrontar la teoría con la práctica por medio del UST, se enfoca en De Puig & Sático (2009), quienes afirman que “la labor más importante y más difícil en la educación de un niño es ayudarlo a encontrar sentido a la vida” (p.11). En línea con lo anterior, se planteó como propuesta el desarrollo del pensamiento divergente por medio de estrategias a través de la observación de arte contemporáneo, rutinas de pensamiento y creaciones artísticas, para el DC en la iniciación a la escritura. Lo anterior usado como ayuda para movilizar el pensamiento en acciones como relacionar, conectar,

en habilidades de investigación como observar, formular hipótesis, narrar, etc. Asimismo, habilidades de conceptualización como la relación, abstracción, organización de información, y habilidades de traducción como reformular, transformar, relacionar, pasar del lenguaje oral al escrito, etc.

Por consiguiente, se inició el uso de Rutinas de pensamiento que son generadoras de raciocinio, y por medio de ellas es posible visibilizar el pensamiento de los estudiantes sin importar su edad, además de que se pueden conceptualizar como un hábito o procedimiento que se utiliza repetidamente (Ritchhart Church, Morrison 2014). Adicionalmente, es importante que los docentes deban dar la oportunidad a los estudiantes para que piensen y se tenga una buena CD. Una de las maneras más precisas de materializar el pensamiento de los niños de primera infancia es la generación de preguntas, puesto que esto requiere que los niños comprendan lo que se les está preguntando para poder responder y así mismo se enfoca en el DC. De esta manera, la docente hace que el niño empiece a buscar estrategias para pensar en soluciones.

De igual forma, la investigación también se enfoca en Ferreiro y Teberosky (1997), pero no como lo hizo anteriormente la docente, solo basándose en los niveles de escritura por medio del UST y como PC, esta vez, va más allá, y desarrolla planeaciones enfocadas a la escritura del nombre propio como DC, teniendo en cuenta lo señalado por Tolchinsky y Levin (1991) cuando afirman que el nombre propio “es una pieza clave para comprender el pasaje de correspondencia de tipo lógico (una letra, pero una cualquiera, para una sílaba) a la correspondencia estabilizada propia a la escritura” (p.152). Así que, se considera el nombre propio como PC y fuente principal para el aprendizaje de la escritura como DC. En cada una de sus planeaciones se encuentra una estrategia para seguir estimulando, y desde ahí empezar a realizar comprensiones en la conciencia fonológica considerando que esta es un desarrollo próximo a la enseñanza de la escritura y la lectura.

En cuanto al pensamiento divergente, la docente se enfoca en potenciar las capacidades de los estudiantes, pues considera que ellos, traen consigo pensamientos propios de sus creaciones, y esto se debe estimular para realizar grandes comprensiones llegando a una buena CD.

Para cerrar este ciclo de reflexión, se puede afirmar que la iniciación a la escritura está basada en habilidades del pensamiento, que despiertan el interés de los estudiantes, desarrollando un alto grado de emoción por parte de la docente por medio de la CD, y de habilidades que les permitan entender la escritura como algo fascinante lleno de alegría. Aunque los estudiantes estén en contextos vulnerables, esto no es impedimento para generar pensamiento, y mucho menos para no iniciar la escritura. En cuanto a la planeación, esta debe ir modificándose para transformarse en un instrumento que evidencie la estrategia que se usará para que el estudiante esté cómodo, feliz, y sea capaz de escribir, sin miedo. Hay que recalcar que todo es un proceso y que, si ese proceso se inicia desde el grado jardín, será más placentero en los demás grados. Todo lo anterior se planeó con el fin de que la docente, indague sobre estrategias que dinamicen su clase, y generen mejor empatía, desarrollando mejores aprendizajes; una de las estrategias está enfocada en el pensamiento divergente, contextualizándolo en torno al arte contemporáneo

como PC, y siempre enfocada en tener una buena CD con los estudiantes. Esto también acerca a los estudiantes a nuevos conceptos, algo que nunca han visto ni escuchado, esta estrategia se debe convertir en algo novedoso siempre y cuando se utilice en torno a lo que le gusta al estudiante. Igualmente, utiliza rutinas de pensamiento que potencien el pensamiento en los estudiantes.

4.3. Así continuará la enseñanza (Ciclo 3)

Para iniciar este tercer ciclo de reflexión, se plantea el uso de nuevas rutinas de pensamiento que desarrollen mejores comprensiones en los estudiantes. De modo que, la docente en su intervención, inicia el diseño de rutinas de pensamiento que desarrollen comprensiones. Para llegar a la anterior conclusión, la docente se pregunta:

¿Puede una rutina de pensamiento servir como evaluación de aprendizajes?

Para poder llegar a la respuesta de la anterior pregunta, la docente sigue en la acción de UST, indagando y encontrando que las rutinas de pensamiento son algo similar a lo que hace la docente diariamente, cuando desarrolla hábitos en los estudiantes, al llegar, dejar los cuadernos en el puesto, ir al baño y comenzar la clase. Las rutinas son herramientas que, al usarse diariamente, se convierten en un hábito y el estudiante no se dará cuenta que la está usando, y la aplicará cada vez mejor Ritchhart et. al (2014).

Así que, de esta manera, la docente diseña una rutina de pensamiento llamada ¿Qué pasaría si...? Rutina utilizada en el año 2019, durante 3 meses con estudiantes de grado jardín. De esta manera inicia la planeación comprendiendo que debe estar enmarcada con su sello personal como PC, y debe contestar a unos objetivos que dirigen el aprendizaje y las comprensiones siempre teniendo una muy buena CD. Asimismo, planificar permite que la docente se concientice de la intención que tiene con su intervención, previendo las condiciones, desarrollando un análisis y toma de decisiones para asegurar una coherencia entre lo que se pretende y se pretenderá (Bassedas y Solé 1998). Así que, para esta planeación, la docente debe conocer el contexto de sus estudiantes, observando las necesidades e intereses para poder tener una buena CD.

De lo anterior, que la docente al realizar la rutina de pensamiento ¿Qué pasaría si...? Tiene en cuenta que quiere movilizar diferentes pensamientos en sus estudiantes como relacionar, conectar, también potenciar habilidades de investigación como formular hipótesis o narrar. Pues tiene en cuenta que los niños que tiene a cargo tienen edades de 3 hasta los 5 años.

Así que, la docente se da cuenta que al realizar la rutina no solo realiza movilizaciones de pensamiento sino que también desarrolla habilidades de conceptualización que pueden ser evaluadas continuamente pero evidenciando una Forma de Evaluar (FdE) potenciando la creatividad como relación, abstracción, organización de información, y habilidades de traducción como reformular, transformar y relacionar, considerando que el foco de estudio es potenciar el pensamiento creativo en la variante divergente.

En consecuencia, en su intervención, la docente, realiza la rutina con los estudiantes de jardín que tiene a cargo durante el año 2019 y también con los estudiantes de grado transición, que tuvo a cargo el año anterior 2018. El objetivo de la docente, era conocer las respuestas de los estudiantes, realizando una contrastación, observando que respuestas daba cada grupo, y de esta manera pudo evidenciar que el grupo del año anterior, tenía respuestas más precisas y argumentadas con preconceptos, usando como FdE rúbrica de evaluación, que ha usado desde el inicio de sus planeaciones con EpC. De este modo, la docente indaga y encuentra que Martínez (2008) refiere que “evaluar significa emitir juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación que permita, de acuerdo con unos criterios, saber qué tanto se ha avanzado en un determinado proceso” (p.129). De esta forma evidenció que el grupo del presente año, aún se le dificulta realizar apreciaciones o responder con argumentos. Un ejemplo de esto fue cuando la docente realiza la pregunta ¿Qué pasaría si el desorden de la clase lo hicieran unos dinosaurios? La respuesta de una niña B de jardín fue “se comían las cosas”. Con esa apreciación y gracias a la FdE por medio de la rúbrica de evaluación la docente puede evidenciar que la estudiante tiene conocimientos previos sobre los dinosaurios, y habla en pasado, aunque es importante precisar que en estas edades los estudiantes aún confunden los conceptos temporales y sus apreciaciones son cortas. En el caso del grado transición, los niños ya han realizado algunas rutinas durante el año anterior y se evidencia que tienen conocimientos previos que ayudan a argumentar sus respuestas, un ejemplo de ello es la respuesta de otro estudiante A, cuando responde a la misma pregunta “Lo morderían a uno y nos comerían, tumbarían las mesas, las romperían, se comerían la basura”, así que se puede justificar que el estudiante, tiene más argumentos, referentes a la pregunta realizada. Se observan diferentes movimientos del pensamiento como conectar, sus ideas anteriores con la pregunta, narra explicando lo que pasaría.

De este modo, la docente al realizar la intervención del diseño de la rutina, la considera por medio del UST lo referido por Kemmis & McTaggart (1992) como una acción que “Reconoce en la práctica ideas en acción y utiliza la acción como plataforma para un nuevo desarrollo en la acción posterior, una acción con un propósito educativo críticamente informado” (p.17). Es por esto que, la intervención es una guía para desarrollar la práctica de la docente, aunque se debe considerar que esta intervención no es rígida a la planeación, debe adecuarse al contexto de aula, intereses y necesidades de los estudiantes con serenidad, confianza y buena CD.

Desde este punto, la docente realiza una evaluación minuciosa, explorando cada fragmento de los estudiantes, y ubicándolo en la rúbrica como FdE, considerando que la observación de la intervención, permite recopilar información, ayudando a la docente a aprender sobre sí mismo y que estrategias utilizar según el contexto y necesidades del niño (Morrison, 2005) como PC. De esta manera, pudo determinar si los movimientos de pensamiento que planteó inicialmente, se estaban potenciando, así como su foco de investigación que es la creatividad, demostrando que los niños realizan apreciaciones de manera creativa, un ejemplo de esto fue cuando el estudiante A, realiza la rutina, expresando su pregunta: “¿Qué

pasaría si dañan las computadoras?, porque estas valen mucha plata, por qué estas computadoras las consigue uno en el trabajo y en el estudio, pero debe tener mucha plata para los papás, para que se compren un carro y todo eso y para que compren maletas. Y si dañan las sillas, dañan las mesas, y no podrán hacer tareas o sino les toca hacerlas en el piso”. Así que el estudiante demuestra por medio de la FdE, que formula hipótesis y las narra, así como crea situaciones durante su narración, reformulando y transformando su idea, potenciando así su pensamiento creativo.

En esa misma medida, con el proceso de reflexión, la docente observa que la visibilización del pensamiento en los estudiantes era poco promovida, aunque el diseño de la rutina género que la docente evidenciara por medio de la FdE como rúbricas de evaluación, grabaciones puede potenciar el pensamiento de sus estudiantes, y por medio del UST se basa en (Torrence citado por Guilford et. al 1994) cuando refieren que “la enseñanza ha sido demasiado autoritaria. No ha proporcionado a las jóvenes generaciones conocimientos sobre la manera de utilizar la información creativamente, ni siquiera, en muchos casos, la oportunidad de hacerlo” (p.21-22). Llegando a este punto, se puede decir que, la docente al poder enlazar DC con el UST y una buena CD puede llegar a evaluar de manera minuciosa mediante la FdE, visibilizando los pensamientos de los estudiantes dando la oportunidad de desarrollar raciocinios que ayuden en un futuro al desarrollo de capacidades.

De esta manera, la docente valora lo mencionado por, Ritchhart, et al. (2014), cuando refiere que como docentes “debemos crear oportunidades de pensamiento [...] cuando existen las oportunidades para pensar, tenemos que reconocer que el pensamiento es básicamente un proceso interno, algo que ocurre (debajo del gorro)” (p.69). Y es esta una de las maneras más precisas que la docente puede utilizar para visibilizar el pensamiento de los niños de primera infancia, la generación de preguntas, puesto que esto requiere que los niños comprendan lo que se les está preguntando, para poder responder, de esta forma el niño empieza a buscar estrategias para pensar en soluciones. De igual modo, la docente evidencia que el proceso de potenciar el pensamiento no solo es algo nuevo e innovador, pues la SED y SDIS (2010) ya vienen planteando con anterioridad el potenciar el pensamiento, pues esto “implica promover la acción y la reflexión a partir de las preguntas, intereses, descubrimientos y vivencias, así como de sus ideas, emociones y situaciones particulares” (p.42). Y como lo ha planteado la docente con anterioridad, siempre centrándose en los intereses de los estudiantes y en el asombro, como habilidad a desarrollar siempre partiendo de preguntas.

Desde lo anterior, las preguntas ayudan a la flexibilidad puesto que estas modelan el interés a cerca de las ideas que se quieren explorar, ayudan a los estudiantes a comprender, facilitan que el estudiante exprese su propio pensamiento (Ritchhart, et al. 2014). Desde este punto, la docente considera ir desarrollando las rutinas continuamente, siempre teniendo en cuenta que movilizaciones del pensamiento quiere rescatar de los estudiantes y siempre enlazarlas a la PC.

Así que, como reflexiones, se considera necesario que la docente esté en constante cambio, no solo en crear estrategias innovadoras, sino en modificar las ya existentes, en este caso las rutinas de pensamiento, y esto solo lo logra un docente cuando está permanentemente actualizado.

Del mismo modo, al realizar la rutina con ambos grados, se pueden observar las evidencias de los avances frente a las comprensiones de los estudiantes, pues el docente no solo está para impartir conocimiento, sino también es la persona mediadora en la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, aunque para este proceso de investigación, este es uno de los últimos ciclos de reflexión, la docente considera seguir analizando sus clases, sistematizando su experiencia, dándola a conocer a pedagogos, pues las acciones realizadas, son un gran aporte para la educación, siempre continuando con las acciones que han surgido de los ciclos de reflexión UST, PC, CD y FdE.

CAPÍTULO 5. Y ESTE ES EL RESULTADO DE LA GRAN TRANSFORMACIÓN

“Quien mira hacia adentro, despierta”

Carl Gustav Jung

Para iniciar este aparte, se dará una breve descripción de las interpretaciones y aspectos que han surgido durante el proceso de transformación de la práctica de enseñanza.

Frente al análisis e interpretación de resultados, Echeverría (2005) refiere que “el análisis implica una de-construcción de sentido, pone de manifiesto un sentido latente; mientras por su parte la interpretación conlleva una re-construcción del sentido” (p.7). Para dar inicio, se da una primera mirada a la práctica de enseñanza, comenzando con una serie de categorías a priori que se evidenciaban antes de iniciar su proceso de investigación y poco a poco como van surgiendo algunas categorías y subcategorías emergentes que son la base de la investigación desarrollando cada uno de los objetivos propuestos. Al final de este apartado, se mostrará una línea de tiempo explicando cada transformación frente a las categorías, evidenciando así los cambios de manera cronológica. Del anterior ejercicio, se observan diferentes categorías que se enfocaron en sistematizar la investigación teniendo en cuenta la tabla 1, donde se especifica el foco de la investigación y los objetivos.

Frente a la práctica de enseñanza, Perrenaud (2004), refiere que “Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación” (p.9). Desde este punto, la docente comienza su proceso de analizar la práctica de enseñanza, considerando que será un proceso lento que inicia en el año 2017, y que se tomó de manera minuciosa pues no solo observo aspectos de la clase como enseñanza o aprendizaje, sino que fue más allá, evaluando hasta su aspecto corporal y forma de comunicarse, de esta manera pudo determinar, que este proceso nunca terminará. Por ende, inicia el desarrollo del objetivo que se plantea al inicio de la investigación que es “Especificar las acciones constitutivas en la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes en las prácticas de enseñanza”.

Para la autora de la investigación, una de sus primeras acciones era transformar la manera de enseñar la escritura inicial, pues fue algo que en ocasiones se convirtió en tradicional e intuitivo combinando estrategias o modelos que fue abarcando a lo largo de su experiencia como docente. De este modo, la docente durante su experiencia laboral, cambia constantemente, pero es desde que inicia la maestría en pedagogía junio 2017 en la Universidad de La Sabana, que se da el inicio a un proceso de reflexión y al mismo tiempo, generador de algunas categorías apriorísticas que se enfocaban en la transformación de su práctica de enseñanza.

Así que, una de las primeras categorías a priori que tenía la docente fue observar su proceso de enseñanza frente a la “escritura” esto en septiembre de

2017, como se mencionó en el ciclo de reflexión 1, el objetivo era detectar falencias en la práctica, que aunque difícil, se pudieron analizar acciones con el fin de mejorarlas. De este modo, evidencia que la iniciación a la escritura en la etapa inicial, es un proceso que debe ser paulatino, y es desde este punto que emerge una categoría que es Uso de Sustento Teórico (UST) en abril de 2018. De esta manera, se fundamenta en autores sobre escritura inicial y niveles de escritura con Ferreriro y Teberovsky (1997), Flórez, et al. (2008) con el alfabetismo emergente, considerándolo como punto fuerte pues al observar el contexto alfabético del estudiante, siendo una categoría apriorística que luego se convierte en una forma de evaluar y de proponer nuevo contenido a los estudiantes; por último, para el UST se considera necesario iniciar una nueva estrategia pues la docente en su indagación, encuentra que Guzmán (2018), refiere que las situaciones de los estudiantes y docentes deben ser compartidas y siempre enfocadas a los intereses de los mismos. Así que también desde este punto inicia su planeación modificando el formato, incluyendo el Marco EpC, considerando los postulados de Ritchhart et al. (2004), frente a la visibilización del pensamiento y a Perkins (1997) frente a las comprensiones de los estudiantes.

Siguiendo los postulados de los diferentes autores mencionados con anterioridad, inicia una estrategia que se va convirtiendo con el tiempo en parte de una subcategoría emergente, el uso de Rutinas de Pensamiento en febrero de 2018, pues después de empezar a renovar sus clases, al aplicar algunas rutinas de pensamiento observa que los estudiantes constantemente están perfeccionando su pensamiento durante el uso de cada rutina (Ritchhart, et al. 2014).

Del mismo modo en agosto de 2018, en el seminario, Comunicación y educación, la docente observa de manera minuciosa la comunicación que establece con los estudiantes en las clases. Donde se observa que, según las edades de los niños, puede ser un poco más amena y afectiva, de este modo se enfoca en lo mencionado por Cañas (2010), pues la comunicación es un punto fuerte para que un estudiante aprenda de manera significativa. Durante este periodo, surge en la categoría de intervención la Comunicación Docente CD. Así mismo, la docente genera una rúbrica de análisis de clase (anexo 4), donde con ayuda de pares evaluadores de su colegio, logra tener otras percepciones de lo que se desarrolla en su práctica de enseñanza, evidenciando un buen proceso, que se va transformando y que se basa en el análisis y no en evaluar a la docente, pues el evaluar, corresponde a dar un valor a la práctica, y en este caso, la práctica es totalmente cualitativa.

Continuando, emerge una categoría teniendo en cuenta lo referido por Guzmán (2018), pues como estrategia la docente se enfoca en que los escritos se desarrollen de manera creativa y es en Abril de 2018, donde empieza a indagar y encuentra el pensamiento creativo, vinculando las prácticas a la variante divergente, Gilford (1977), pues en una de las primeras intervenciones de la planeación, frente a esta estrategia es motivante para los estudiantes. De este modo las planeaciones realizadas durante el año 2018, se enfocan en el potenciar este pensamiento. Aunque la docente no solo potenció este pensamiento, sino que se enfocó en que

las clases fueran motivantes, empezó a desarrollar la categoría Propuesta de Contenido (PC) con Monereo (2000), donde se expone una serie de estrategias que se enfocaron en la Escritura Creativa. De este modo va emergiendo otra subcategoría que es el Desarrollo de Contenido (DC) enfocándose en las Bases Curriculares de Primera Infancia del MEN (2017), en Rutinas de Pensamiento Ritchhart et al. (2004), Pensamiento creativo de Gilford (1977) enfocada en el marco EpC, pues durante los seminarios de la universidad, la docente realizó comprensiones que ayudaron a generar una planeación clara, que la ayudaba a tener en claro el objetivo de aprendizaje.

De esta PC y DC, se puede evidenciar, que los aprendizajes de los estudiantes fueron significativos, como se observa en las figuras 6, 7, 8 y 9, donde la docente planea, y al realizar la intervención, se observan los logros de los estudiantes.

Luego, en febrero de 2019, continúa con su reflexión y aunque no lo había mencionado con anterioridad, la docente en cada planeación incluyó una rúbrica con el fin de hacer un análisis de los aprendizajes. De este modo emerge la categoría Formas de Evaluar (FdE), donde considera que siempre realizó una evaluación formativa con los estudiantes, evidenciándolo en los diarios de campo (anexo 2), pues los niños escribían de manera significativa y la docente procuró tener siempre la motivación y una buena comunicación y asertividad. Así que, al emerger esta categoría, da cuenta que evalúa los aprendizajes de los estudiantes durante y al finalizar cada planeación (anexo 3). Aunque la docente no se enfocó en evaluar con la rúbrica de una manera cuantitativa, lo hacía de manera cualitativa, y de este modo al realizar el análisis de la rúbrica, realizaba la siguiente planeación, considerando que en esta etapa, los niños están en un nivel de escritura Ferreiro y Teberosky (1997) y que esto no indica que vaya bien o mal.

De este modo, la docente rescata que, durante el año 2018, el uso de Rutinas de pensamiento, le ayudaron a evaluar los aprendizajes de los niños, pues con las evidencias de diarios de campo, se observa que estas sirvieron como estímulo para poder alcanzar cada nivel de escritura. Y es desde este análisis, que la docente en febrero de 2019, considera necesario crear una rutina de pensamiento que le ayude a evaluar la parte escrita, oral y de lectura. Pues, aunque su fuerte durante la investigación siempre fue la escritura, nunca dejó de lado las demás habilidades del lenguaje. Así que, hace un retroceso, evidenciando que paso en cada rutina y de esta manera realiza la rutina con los niños que tenía en el año 2018, y con los nuevos estudiantes que tiene en el año 2019. Sorprendentemente, analiza y se da cuenta que el uso de rutinas de pensamiento, generan la capacidad de argumentación, pues observa que los niños con los que sistematizó su experiencia, tienen más argumentos frente a cualquier rutina de pensamiento que con los niños con que acababa de iniciar el año 2019.

Así que, las reflexiones permitieron a la docente analizar su clase, y también su comunicación, pues este último, es algo que no se encuentra en trabajos investigativos, considerando que es muy difícil que una misma persona evidencie aspectos a mejorar frente a la postura o comunicación con estudiantes. Por último,

se evidencia que la categoría apriorística sobre escritura que tenía la docente va cambiando y se va transformando en el UST, considerando que gracias a esta subcategoría la docente analizó varias teorías, y se enfocó en la que más se ajustó tanto a ella como a sus estudiantes. Del mismo modo, aunque su enfoque sigue siendo la escritura inicial, la docente se enfoca en las subcategorías PC y DC, considerando un punto fuerte el uso de estrategias y cómo estas se pueden incluir en el aula de clase. Siguiendo, frente al pensamiento divergente, la docente nunca lo dejó atrás, aunque este se convirtió en DC siendo una propuesta que innovó en el salón. Al mismo tiempo, da cumplimiento al segundo objetivo Analizar las acciones que realiza la docente, especificando los cambios o transformaciones en las prácticas de enseñanza, y al tercer objetivo de la investigación Valorar los cambios o transformaciones que se dan en la práctica de enseñanza de la docente, enfocados en los aprendizajes de los estudiantes.

Por último, cabe resaltar que los datos recogidos sirvieron como análisis, pues en las Formas de Evaluar (FdE), se observó que la Evaluación Formativa por medio de rúbricas, actividades, y de crear una rutina de pensamiento que se enfoque en lo que quiere la docente, indica que siempre habrá nuevas categorías emergentes que ayudarán a que la práctica de enseñanza se siga transformando.

Figura 14. Línea de tiempo Práctica de enseñanza III, Categorías aprioristas y emergentes.



5.1. Aportes a la pedagogía

“Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos, quizás debemos enseñarle de la manera en que él aprende”

Ignacio Estrada

Frente a este aparte, la docente mantiene en claro que las acciones constitutivas de enseñanza que desarrollo, son sólo de su práctica, que puede que en otra práctica se evidencia una acción similar, pero siempre se desarrollara de manera diferente, pues como aspecto importante se debe tener en cuenta el contexto y de esta manera poder desarrollar la acción.

En cuanto a las acciones constitutivas de enseñanza, no se observan estudios recientes sobre esta temática en educación, aunque si la búsqueda se centra en la reflexión de la práctica pedagógica, se puede indagar un poco más. Es de este modo, que las acciones constitutivas se enfocan en las actividades que hace el docente en la planeación, la intervención y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto como aspecto a resaltar, el Uso de Sustento Teórico (UST), la propuesta de contenido (PD), el desarrollo de contenido (DC), Comunicación del Docente (CD) y las formas de evaluar (FdE) equivalen a las acciones que la docente tuvo que desarrollar en su práctica de enseñanza para poder evidenciar comprensiones en los estudiantes, y además, para que la docente realizará comprensiones del trabajo pedagógico que estaba realizando con sus estudiantes.

Es así que, al analizar las citas sobre práctica pedagógica, siempre dan referencia a la reflexión, a analizar la práctica, pero no indican de qué manera se puede lograr esto. En el presente trabajo de investigación, se da una luz, para la docente pues establece una serie de acciones que vislumbran de manera clara los objetivos propuestos. De esta manera, el usar una estrategia como es la escritura creativa en primera infancia y donde al indagar sobre esta temática, solo se observa que se establece en grados superiores, indica que se le está dando un valor a la primera infancia, pues esta etapa no es sólo juego y lúdica, en esta etapa como se pudo observar a lo largo del escrito, es la base para lograr comprensiones profundas, generar hábitos de lectura y escritura, que siempre deben estar encaminadas por un docente idóneo que esté constantemente actualizándose buscando maneras de enseñar, pues como lo indica la frase al inicio de este aparte, debemos buscar como docentes la mejor manera de enseñar siempre teniendo en cuenta el contexto de nuestros estudiantes.

Al usar el recurso de escritura creativa, enfocándolo en el pensamiento divergente de los niños, la maestra buscó que los niños tuvieran otras variantes, diferentes puntos de vista y que de esta manera pudieran usar la escritura de manera lúdica, pues aunque la educación tradicional es buena en algunos aspectos, no se puede obviar que el potenciar un pensamiento, no solo ayudó al inicio de la

escritura, sino que también, desarrolló en los niños y la docente una mirada diferente. El conocer diferentes teóricos que validan lo propuesto y hacer un popurrí con ellos, género en la docente un gusto en su labor y un propósito en potenciar su ética profesional, pues no solo ella realizó cambios o transformaciones, sino que sus compañeras de jornada, al observar la estrategia y actividades realizadas, quisieron complementar sus clases con algunas ideas que ayudarían a complementar todo el trabajo que la docente realizó durante el año 2018.

Para continuar, la docente se permite dar respuesta a los interrogantes que durante su investigación sobresalieron. Uno de ellos que se encuentra en la introducción del presente documento es ¿Cómo debe un profesor de educación inicial realizar una iniciación a la escritura?, para dar solución a esta pregunta, la docente reconoce que lo primero que se debe tener en cuenta es el UST, considerándolo como la base para su práctica de enseñanza, pues fue desde este punto que la docente reconoció que aunque las teorías han estado presentes durante varios años, tienen mucho que ver con el desarrollo de cada estudiante, también, con el mismo UST, reconoce que si se puede hacer una iniciación a la escritura, pero se debe hacer siempre tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, siempre siguiendo cada nivel de escritura.

Durante la misma introducción, se plantea otro interrogante, ¿Será conveniente que la maestra realice un acercamiento de la lectura y escritura en el ciclo inicial?, frente a esta pregunta, la docente da cuenta con las evidencias de su experiencia que es conveniente que los niños den un paso a la escritura, siempre y cuando sea de manera significativa, y como se dijo anteriormente, siguiendo las necesidades e intereses de los estudiantes.

Siguiendo con los interrogantes planteados en la introducción de este documento, la docente pregunta ¿Qué sucede con el educador que no alcanza que sus estudiantes logren las competencias lingüísticas en la escritura?, frente a este aspecto, considera necesario que se deben manejar diferentes estrategias que llamen la atención del estudiante, pues no todos aprenden de la misma manera. Es por esto que durante su experiencia las planeaciones están desarrolladas siguiendo un hilo conductor, tomando en cuenta los diarios de campo y así generando nuevas estrategias que sean motivadoras para los niños. Así que considera que el educador que no alcanza que sus estudiantes logren las competencias, es porque no intentaron modificar su práctica de enseñanza.

Del mismo modo, durante el planteamiento de su problema, se plantea algunos interrogantes como ¿Para qué la docente debe describir y comparar los niveles de escritura de sus estudiantes?, frente a este aspecto, al docente considera que después del UST, sabiendo que hay unos niveles, es indispensable saber el nivel de cada estudiante, de este modo, la planeación e intervención se modifica con el fin de nivelar a los estudiantes. Aunque cabe resaltar que en primera infancia, los niños son evaluados de manera descriptiva, siempre valorando los aspectos positivos de cada niño.

Para continuar con sus interrogantes durante el planteamiento del problema, se pregunta ¿Qué importancia tiene analizar la planeación y desarrollo de las clases de la docente?, Así como la docente utilizó el UST para poder dar cuenta de su práctica, otro aspecto importante fue generar una PC y DC, de este modo por medio de los diarios de campo, se da un análisis, siempre siguiendo las políticas públicas frente a las bases curriculares de primera infancia y preescolar. De este modo, la docente puede dar cuenta si está siguiendo las directrices del MEN considerando importante los intereses y necesidades de los estudiantes, del mismo modo, puede reconocer si los estudiantes están apropiándose de los aprendizajes por medio de las FdE.

De esta manera considera seguir indagando, así que se pregunta, ¿Qué cambios se evidencian en las prácticas de enseñanza de la docente?. Para este aparte, considera que los ciclos de reflexión dieron cuenta de los diferentes cambios y transformaciones de su práctica, pues no solo se realizó un cambio en su metodología sino que también hubo una transformación en su actitud. Así que, este es un aspecto que se resalta, y continuara realizando los ciclos, pues de esta manera, su práctica seguirá transformando con los diferentes cambios, puesto que se debe tener en cuenta que una práctica debe ser cambiante y reflexiva.

Continuando, frente a la problemática, la docente indaga sobre ¿De qué manera las acciones constitutivas que realiza la docente transforman su práctica evidenciando aprendizajes en los estudiantes frente a la escritura creativa en niños de jardín del Colegio Compartir Recuerdo sede B?, frente a este aspecto la docente realizó su investigación con un grupo de estudiantes durante el año 2018, aunque durante el año 2019, tuvo en cuenta el contexto de los niños, donde inicia el ejercicio de crear rutinas de pensamiento que sean acordes a las necesidades de los estudiantes, de este modo, continuará buscando estrategias, de este modo las acciones constitutivas que realice sobre la escritura, siempre van encaminadas a tener en cuenta el contexto de los niños, las nuevas herramientas que use la docente, pues cada año, su práctica de enseñanza seguirá cambiando y de este modo tendrá otras estrategias y recursos que desarrollen los aprendizajes.

Finalmente, la docente, pretende seguir indagando, y desarrollando más estrategias siempre considerando el contexto, intereses y necesidades de los estudiantes, aunque desde este punto también tendrá en cuenta los intereses y necesidades como docente pues al sentirse a gusto con su práctica de enseñanza, se evidenciarán mejores aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.
- Bassedas, E. y Solé, I. (1998) *Aprender y enseñar en la educación infantil*. Editorial Grao. Barcelona.
- Bastard, A (2000). *La lecto-escritura en la edad preescolar*. In *Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia* (pp. 1-29). Recuperado el 10 de junio de 2028 de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d151.pdf>
- Caballero, L. y Ocampo K. (2018). *Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la institución educativa finca la mesa*. (Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria) Colombia.
- Cañas, J. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. *Jaén: Íttakus, Sociedad para la Información, SL C*.
- Chávez, A. (2002). Procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Actualidades Investigativas en Educación, 2*(1).
- De Longhi, A. (2009) Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf
- De Puig, I., & Sático, A. (2009). *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro.-2000. Barcelona España.
- Del Valle, L. (2018). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*. (Tesis Doctoral, Universidad de Manizales CINDE) Colombia.
- Domingo, Á. & Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Drinot, M. (2013). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú. Recuperado el 7 de agosto de 2018 en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1700>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores S.A. México.
- Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente: Investigación Teoría y Práctica. El caso de la lectura*. Universidad Nacional de Colombia-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Flórez, R., Arias, N. y Gómez, D. (2008). *Evaluación de Escritura Emergente e Inicial*. Documento inédito de trabajo, realizado en el Departamento de Comunicación. Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo Financiero de COLCIENCIAS.
- Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar*. Avances en Psicología Latinoamericana, 27(1), 79-96.
- Guilford, J. (1977). La naturaleza de la inteligencia humana. (Nuria Cortada de Kohan tr.) Editorial Paidós. Obra original publicada en 1977. Buenos aires. Argentina.
- Guildford, J. (1994). *La creatividad: pasado, presente y futuro*. En Guilford, J., Lageman, J., Eisner, E., Singer, J., Wallach, M., Kogan, N., Sieber... (ed.), *Creatividad y educación* (pp. 9-23). Editorial Paidós educador. Barcelona, España.
- Guzmán, R. J. (2002). *La evaluación de los aprendizajes*. Bogotá: Universidad de La Sabana. Documento de trabajo sin publicar.
- Guzmán, R. Ghitis., Ruiz (2018). *Lectura y escritura en los primeros años*. Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje. Chía, Colombia. Universidad de la Sabana. Colección cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Jane, L (2013), *Pensamiento visible*. Para el aula. Volumen 7 (4-6). Recuperado el 21 de abril 2018 de: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Paginas/revistas/paraelaula07.aspx
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación: Acción*. Editorial Laertes.
- Lipman, M., & Pérez, M. G. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro. (E-book) Barcelona, España.
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Revista perfiles libertadores, 4(80), 73-80.

- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.
- Martínez, Y. (2017) *La Reflexión de la Práctica Pedagógica: Un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico. Análisis del Proyecto de Aula" COSMOS" Una aventura Interplanetaria-IPARM-UN.* (Tesis de maestría Universidad Francisco José de Caldas) Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860.* Reglamentario de la ley 115, Artículo 14.
- Ministerio de educación nacional (2009). *Documento 10 MEN. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.* Ministerio de Educación de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Moreno, T. (2010). El profesorado y la evaluación. La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.* En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Madrid: Visor.
- Parra, M. (2010). *La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico.* *Revista educación y pedagogía*, 1(4), 73-92.
- 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.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Perrenoud, P. (2007). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. *Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?* 29-86.
- Ritchhart, R. Church, M. Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* (María Barrera y Patricia León tr.) Editorial Paidós. Buenos aires. Argentina.
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.* *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado el 10 de

- agosto de 2018 de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Secretaria de Educación del Distrito y la Alcaldía (2017), *Plan sectorial 2016-2020. Bogotá Mejor para Todos*. Bogotá D.C, Colombia. Recuperado el 11 de junio de 2018 de: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
- Secretaria de Educación del Distrito y Secretaria Distrital de Integración Social. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, D.C. Colombia.
- Stone (1999). *Enseñanza Para La Comprensión*, La. Paidc"s.
- Tello, F. (2016). El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica.
- Triana (2018). Reflexión de la práctica de enseñanza en torno al acercamiento de la escritura por medio del pensamiento divergente, *Compilado de Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa DOKUMA*. Editado por Dokuma: Creatividad y Tecnología. SAS en Bogotá-Colombia, primera edición 2018 - 2019.
- Tolchinsky, L., & Levin, I. (1991). *El desarrollo de la escritura en niños israelíes, preescolares*. Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1997) (ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. pp. 179 -178. Siglo XXI editores S.A. México.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.

ANEXOS

Anexo 1

Aplicación del Test de Alfabetismo Emergente

Tomado de: FLORES, K., ARIAS, M. y GÓMEZ, D. (2008)

Colegio Compartir Recuerdo
Diagnóstico de alfabetismo emergente.
Grado Jardín

Nombre: Kevin Thomas Cuentas fecha: 13 de marzo de 2018

4. ¿Tú escribes?

no por que no se

1. b. ¿A qué personas has visto escribir?

A mi tío que escribe letras

1. c. ¿Para qué escriben las personas?

para aborcar y escribir el nombre

1. d. ¿Lees cuentos? (pídale que de detalles de las situaciones en las cuales los lees. P.e.: ¿Dónde los lees? ¿Quién te acompaña? ¿Quién te lee?)

no, solo en el colegio, rapunzel me lo leen

1. e. ¿Cuáles cuentos conoces?


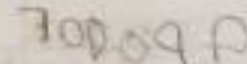
apunzel me, los 3 cerditos y el lobo

1. f. ¿Qué es leer?

es leer


1. g. ¿Qué es escribir?

es letras

2.1 a (Dibaja una casa)	2.1 b (Escribe cuantos osos hay en el dibujo)
	
2.1 c (Escribe todas las letras que conozcas)	
<u>l r o m n</u>	

- Señalar los dibujos.
 - Señalar las palabras

Tomado de: Pérez, R., Arias, N. y Gómez, D. (2008)


1 X  26 K 3

mar  

 A M 8 papá

Respuestas dadas por el estudiante

los teatros, leñas, 50 p...
 H-1, 26, B, 3
 S.T. P. PARE, I
 la rosa, papa
 Si- Jaquele
 P. X, A, M, F



2.2 = "Escribe el nombre de los cosas que aparecen acá"








Grabar lo que dice (mirar el tiempo que tarda en responder)
Ahora dictame lo que pasa en la historia y yo lo escribiré, la que me dices, lo vamos a leer a niños de otro colegio

Dictado de lo que cuenta el niño

La mama se puso brava con el y un niño, otro se cayó y este sabía corriendo porque se reía.

Leerle lo que dictó
¿Te gusta cómo quedó?, ¿Lo dejamos así?, ¿quieres cambiarle algo?

4. mirar cuento Fernando Furioso
4. a (Escritura de la lista de cosas que ve en la imagen)

Aíbal, bus, escalera, pes, puerta, bus, tinta, teléfono, taza, gus

2.1.d (escribe tu nombre)

Agred

2.1.e (escritura de palabra conocida y palabra inventada)

el lido pesc

D. lido pesc

Por qué no existe:

2.1.F

Contenido de la caja	Respuesta del niño
Dibujo	Caramel
Letras	Letras A, C
Número	11 de uros
Señal de tránsito	Paro →
Palabras	Letra Z, rosa

2.1g. Se le presenta al niño una lámina que contiene letras, palabras, señales de tránsito, números y dibujos, luego se le pregunta ¿Qué hay acá? (en la rejilla se señalan los elementos que el niño indicó espontáneamente), posteriormente se le solicita:

- Señálame los números.
- Señálame las señales de tránsito.
- Señálame las letras.

4. a. Dígale al niño:

1. "Muestra a decirle a los niños que se pueden ver cómo es este (nombrar del objeto) que te gustó. Vra a decirme ¿Qué es? ¿Para qué funciona? ¿Quién lo usa? ¿Cómo lo hacen?"

2. Copie lo que el niño y luego léaselo. Anote los comentarios que el niño haga a esta lectura a las correcciones espontáneas que haga.

3. Como el objetivo es obtener un texto de tipo descriptivo, realice preguntas al niño para que el texto tenga una estructura coherente.

Primera producción del niño: "Sirve para manejar, se maneja por la carretera, tiene sillitas y tiene un letrero"

Preguntas del evaluador: Tú crees que si yo se lo leo a alguien sabes que le estoy hablando de un auto?

¿Qué más podemos escribir? ¿Cómo podemos empezar?

¿Cómo es el bus? ¿De qué está hecho? ¿Quién lo usa? Elabore otras preguntas de acuerdo con la información que requiera para completar el texto.

4. Lea nuevamente el texto al niño y anote las correcciones espontáneas que haga.


4. b (Escritura del texto descriptivo)

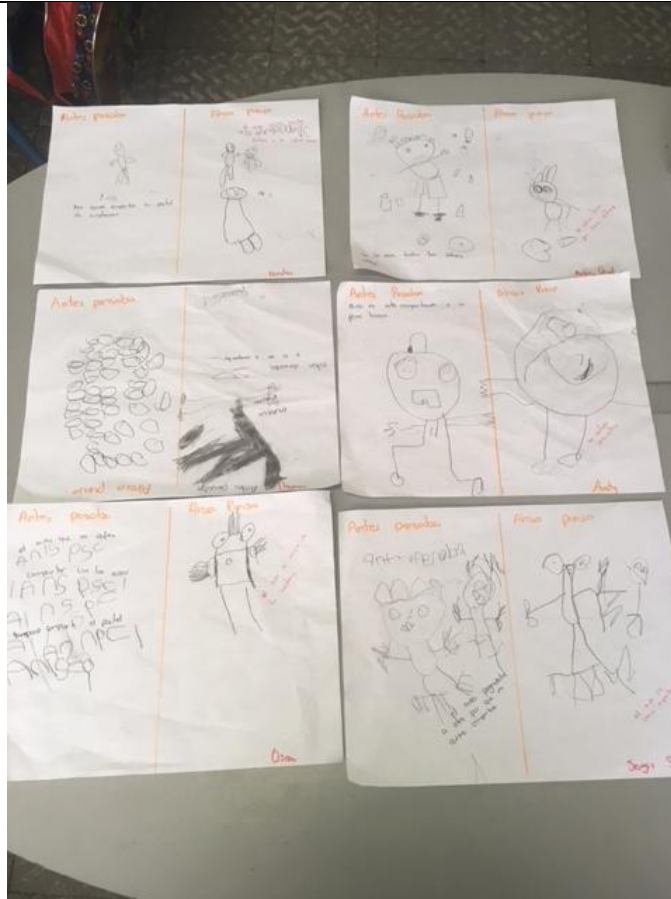
El telefono funciona para llamar, uno coge algo lo voltean y se pone en la oreja y llama a alguien, y lo busca mi mamá para llamar a mi papá, lo hacen si esta roto lo arreglan con pegamento y le pone esto con pegamento y ya.



DIARIO DE CAMPO N.2		
Título del proyecto: Inicio a la escritura en niños de jardín		
Actividad	Hipótesis de lectura y escritura	Fecha 4 mayo de 2018
Investigador/Observador	Jessica Triana Rodríguez	
Objetivo/pregunta	¿Qué Hipótesis tienen los niños del grado jardín frente a la escritura y la lectura?	
Situación	Los niños asocian palabras a imágenes	
Lugar-espacio	Salón de clases jardín	
Técnica aplicada	Pensamiento divergente	
Personajes que intervienen	19 estudiantes y 1 docente	
Hora de inicio y hora final	8:00 a 9:00	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas. Inicio desarrollo y cierre de la clase	Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación	
Al iniciar los niños han tomado el hábito de la lectura de cuentos, puesto que se han leído cuentos día intermedio. Ellos se sientan en la colchoneta y escuchan, durante la lectura se pregunta que si en la caratula ven letras, algunos niños responden que no pero Alison dice que sí y las señala, la docente pregunta ¿de qué color están esas letras que estamos viendo? Y la mayoría de los niños responde de azul, siendo correcta esta respuesta. Se lee el cuento Feliz Cumpleaños, hasta la mitad, se indaga sobre que pasara en la historia. Se realiza la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso. La docente dice: “vamos a escribir lo que cada uno piensa que le pasara a Golosin”. Esta rutina ya la habíamos realizado una vez, así que la mayoría de los niños ya sabían dónde tenían que escribir. Al iniciar la rutina algunos niños realizaron trazos libres, espontáneos, o transcribieron palabras que hay	La mayoría de los estudiantes entienden la concepción de letras, y que donde hay letras se puede leer una palabra que tiene un significado. Los estudiantes ya han adquirido el hábito de lectura, están atentos, realizan preguntas, plantean hipótesis sobre lo que pasara durante la lectura. Asocian lo que dice en un título de un libro con lo que observan en las imágenes. Algunos dicen que ya saben escribir, porque al escribir en la rutina plasman sus primeros textos espontáneos. Aunque algunos ya manejan una linealidad de izquierda a derecha de arriba abajo. Algunos al escribir,	

<p>alrededor. Otros dibujaron lo que creían que pasaría en la historia. Frente a lo que cada niño escribió, causo curiosidad que dos niñas dibujaran y al hacer la contratación de lo que habían dibujado dijeran “Golosin se va a morir”. Durante la Rutina se va preguntando y pasando por las mesas. ¿Creen que Golosin compartirá al final de la historia? ¿Saben escribir?, a lo que Ángel dice: “si profe, yo ya sé escribir. Así mismo Alison Dice: “yo escribo bonito”. Otros niños como Saray:” yo no sé escribir” al mirar su rutina, se evidencia la escritura de su nombre, sin linealidad pero se lee de forma clara. Así que la docente habla con la niña y le dice que lo que ella hizo en su hoja es escribir. Y que al leerlo, se lee como su nombre. Se da un tiempo estimado de 20 minutos.</p> <p>Luego del tiempo, se sientan de nuevo en las colchonetas, se inicia la historia y se pregunta de nuevo ¿Quién sabe leer? Alexis responde: “yo sé leer profe”. Así que la docente coge el cuento y le dice que si puede leer lo que dice en la caratula. Alexis responde “hay dice la fiesta”. A lo que Andrés le responde: “no hay dice feliz cumpleaños”. Esto indica que los niños manejan una memoria a corto plazo y asocian las imágenes del cuento al título. Al finalizar terminan la rutina haciendo la contratación de cada uno.</p> <p>Al finalizar, realizan la técnica de Cubismo, se pregunta si les gusta o no la imagen de la niña, Saray dice “no me gusta porque esta brava”, otros niños dicen que si como Ángel: mencionando que tiene muchos colores. Realizan la actividad y la docente dice vamos a realizar a Golosin, pero al terminar le vamos a colocar un nuevo nombre. Cada niño termina y le coloca un nuevo nombre. La docente hace la contrastación de cada nombre.</p>	<p>transcribieron palabras que observaron en el salón de clases.</p> <p>Al escribirle el nuevo nombre a Golosin, cada niño piensa en lo que le gustaría, la mayoría escribe su propio nombre, pues es lo único que saben escribir, Ángel dice que le colocara Andrés a su obra de arte, así que Transcribe de la silla de su compañero la palabra Andrés. Esto indica que el niño ya está empezando asociar las palabras que está observando con una imagen.</p>
<p>Método, estrategias</p>	<p>¿Qué fue lo más relevante al inicio desarrollo y cierre de la clase?</p>

<p>Se utiliza la lectura de cuento con imágenes coloridas Se trabaja la técnica de cubismo para llevar los niños a la iniciación a la escritura</p>	<p>Alison ya reconoce que donde hay letras estas tienen un significado. Al finalizar, Ángel dice que le colocara Andrés a su obra de arte, así que Transcribe de la silla de su compañero la palabra Andrés. Esto indica que el niño ya está empezando asociar las palabras que está observando con una imagen.</p>
<p>Preguntas formuladas por los estudiantes</p>	<p>Hallazgos de interés durante la clase</p>
<p>¿En la caratula del libro dice fiesta? (asocian el título a imágenes del libro. ¿Hay palabras de color azul?</p>	<p>Se evidencia que los niños ya han empezado a reconocer diferentes gráficos relacionándolos con la lectura Reconocen que las palabras tienen un significado. Algunos niños ya manejan la linealidad de izquierda a derecha y de arriba abajo.</p>
	<p>Rutina Antes pensaba – ahora pienso</p>



Elaboración por medio del cubismo, cada niño le da un nombre a Golosin:





Modificado de FILOTER TELLO YANCE, EL SABER Y EL HACER DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA 2016

Anexo 3.

Rubricas de evaluaciones utilizadas en el año 2018.

Rubrica de Evaluación Grado Jardín "Diagnóstico"
Segundo Periodo

Estudiante: Saray Emmanuela Fecha: 30 Mayo 2018

Criterio	inicial	intermedio	avanzado
5. Diferencia números de letras que observa	Reconoce los grafismos, pero no diferencia números de letras	Reconoce letras pero confunde números como S con 2 o 5, 1 con 1.	Diferencia números de letras que observa en un texto <input checked="" type="checkbox"/>
6. Utiliza escritura no convencional para expresar emociones.	No utiliza la escritura para expresar emociones, aun hace dibujos pero no les da un significado claro	Utiliza algunas letras de escritura convencional que están a su alrededor y también hace dibujos dándoles un significado. <input checked="" type="checkbox"/>	Realiza escritos por medio de la escritura, dándoles un sentido, utiliza letras que conoce como su nombre, y letras de alrededor. <input checked="" type="checkbox"/>
7. Identifica su nombre propio visualmente	No identifica su nombre propio al observarlo	Confunde su nombre con el de un compañero que tiene la misma inicial o letras similares.	Identifica claramente su nombre propio, y lo diferencia de los demás compañeros <input checked="" type="checkbox"/>
8. Lee y da significado a sus lecturas	No identifica en libros donde se encuentran las palabras ni les otorga un significado	Realiza observación de libros y trata de leer lo escrito otorgándole un significado, aunque lo que refiere no tiene que ver con la imagen del libro. <input checked="" type="checkbox"/>	Realiza observación de libros, lee y otorga significado a lo que esta escrito ayudándose de las imágenes que están plasmadas. <input checked="" type="checkbox"/>

Observaciones:
La estudiante evidencia estar en el nivel 1 de escritura. Interpreta su escritura, diferencia de dibujos y letras

Rubrica de Evaluación Grado Jardín "Linealidad"
Segundo Periodo

Estudiante: Kevin Thomas Fecha: 18 Julio 2018

Criterio	inicial	intermedio	avanzado
1. Realiza dibujos atribuyéndole sentido con lo leído	Realiza dibujos pero no les atribuye un sentido	Realiza dibujos atribuyéndole un sentido que no tiene que ver con lo leído	Realiza dibujos atribuyéndole un sentido que tiene que ver con lo leído <input checked="" type="checkbox"/>
2. Usa la expresión gráfica	No utiliza la expresión gráfica para expresar emociones	Utiliza expresión gráfica para expresar emociones	Utiliza expresión gráfica para expresar emociones por medio de escritura inicial <input checked="" type="checkbox"/>
3. Realiza producciones gráficas de manera voluntaria atribuyéndole sentido a sus productos	No realiza producciones graficas	Realiza producciones gráficas y no les atribuye un sentido	Realiza producciones gráficas y les atribuye un sentido. <input checked="" type="checkbox"/>
4. Reconoce el orden lineal al realizar sus escritos.	No reconoce orden lineal, su escritura es arbitraria en toda la hoja.	Reconoce el orden lineal pero en ocasiones lo cambia de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda.	Reconoce el orden lineal al escribir, y realiza escritos en una hoja de arriba abajo. <input checked="" type="checkbox"/>

Observaciones:
Un estudiante que le tiene algo de dificultad. La estrategia obvia de Botero le gusta.

Rubrica de Evaluación Grado Jardín "nombre Propio"

Estudiante: Alisson Boham Segundo Periodo Fecha: 23 Julio 2018

Criterio	inicial	intermedio	avanzado
1. Identifica el nombre visualmente	Se le dificulta la identificación de su nombre.	Identifica el nombre al verlo ✓	Identifica su nombre propio y el de algunos compañeros.
2. Escribe su nombre propio	Se le dificulta la escritura de su nombre	Escribe su nombre componiéndolo de letras móviles sin tener un análisis sonoro.	Escribe su nombre correctamente y le da una correspondencia a las letras que lo componen. ✓
3. Tiene un límite racional al escribir su nombre	Escribe algunas letras dándoles significado, pero no tienen un límite similar a su nombre	Escribe letras que componen su nombre aunque omite o escribe algunas que no van en su nombre	Tiene un límite racional al escribir su nombre, plasmando su nombre de manera correcta ✓
4. Lee su nombre completamente identificando la primer sílaba que lo compone	Identifica la primer letra de su nombre, su sonido, pero las demás letras no las identifica	Lee su nombre al verlo escrito en algún lugar, pero no identifica sílabas que lo componen. ✓	Lee su nombre identificando la primer sílaba, pero el final del nombre aun no lo reconoce.

Observaciones: Escribe su nombre y lo identifica

Rubrica de Evaluación hipótesis de cantidad

Grado Jardín

Tercer Periodo

Estudiante: Nicolas Rodriguez Fecha: Octubre 2

Criterio	inicial	intermedio	avanzado
1. Cantidad mínima de letras en una palabra	No reconoce cuantas letras necesita una palabra	Reconoce que hay una cantidad mínima, por lo menos una, de letras para escribir una palabra ✓	Identifica que hay más de tres letras para poder escribir una palabra.
2. Cantidad de palabras para una oración	No identifica la cantidad de palabras en una oración	En una oración, de tres palabras, escribe dos palabras.	Reconoce que en una frase p.j. De tres palabras, escribe tres palabras con escritura emergente. ✓

Observaciones: Tiene linealidad, reconoce que al escribir necesita un espacio para separar las palabras.

Anexo 4.

Rubrica de evaluación diligenciada por par observador.

Rubrica de intervención de clase

Item	Novato	intermedio	Experto
Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje			
Experiencias previas	La docente no realiza socialización de experiencias previas o preconceptos de los estudiantes.	La docente realiza socialización de experiencias previas o preconceptos, pero no son aplicables a lo planteado en la clase	La docente realiza socialización de experiencias previas o preconceptos y con estos inicia su clase. ✓
escritura	La docente no enfatiza en la escritura de los niños, se enfoca en otras habilidades.	La docente crea estrategias para motivar la escritura, pero no realiza una retroalimentación de lo que escriben los niños.	La docente enfatiza en la escritura de los niños, realizando una retroalimentación sobre cada escrito ✓
Evaluación del proceso pensamiento			
Visibilizar el pensamiento	La docente no realiza preguntas a los estudiantes, ni rutinas de pensamiento.	La docente, realiza rutinas de pensamiento o preguntas con respuestas cerradas a los estudiantes	La docente realiza preguntas o rutinas de pensamiento, demostrando en los estudiantes mejor dominio en las respuestas ✓
Pensamiento creativo, variante divergente	La docente no emplea el pensamiento divergente durante la clase.	La docente emplea solo en una parte de la clase el pensamiento divergente. ✓	Durante toda la clase se evidencian estrategias en tomo al pensamiento divergente de los estudiantes, desarrollando motivación en ellos.
Evaluación del ambiente			
Afectividad	La docente no es afectuosa con los estudiantes durante toda la clase, no sabe sus nombres, no realiza apreciaciones de los trabajos elaborados.	La docente muestra afecto por las creaciones de los estudiantes esporádicamente y no enfatiza en sus logros. ✓	La docente muestra afecto por sus estudiantes, llamándolos por su nombre y realizando retroalimentaciones sobre lo que hacen de manera amable.
Material didáctico	La docente no usa diferentes materiales al cuaderno durante toda la clase.	La docente solo usa un material didáctico, diferente al cuaderno durante toda la clase.	Durante la clase, la docente utiliza varios materiales didácticos demostrando motivación en los estudiantes. ✓
Par observador: <u>Elcida Rivera Palacios Transición A</u>			
Fecha: <u>8 Junio 2018</u>			
Observaciones: <u>La docente procura enfatizar en los aprendizajes previos,</u>			

realiza la rutina veo, pienso me pregunto, aunque frente al pensamiento divergente, se observa más énfase al final de la clase. Realiza apreciaciones positivas sobre los trabajos de los niños aunque esporádicamente, utiliza materiales llamativos que estimulan la motivación de los estudiantes, En conclusión la clase es muy buena, la docente prepara usando técnicas que sustentan la escritura y pensamiento divergente

Anexo 5.

Planeación Octubre 2017



COLEGIO COMPARTIR RECUERDO IED
PEI Ciencia, Tecnología y Educación Física: Herramientas
Transformadoras para la Vida.



Planeación de clase

DIMENSIÓN		DOCENTE	GRADO
Comunicativa		Jessica Triana Rodríguez	JARDIN SEDE B JM
TEMÁTICA CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Aprestamiento • Consonante p 		
EJE ORGANIZADOR:	Adquiere habilidades comunicativas con diferentes expresiones de lenguaje		
DESEMPEÑOS	<ul style="list-style-type: none"> • Formula espontáneamente primeras hipótesis sobre la lengua escrita relacionadas con la oralidad y la experiencia literaria • Amplía su vocabulario mejorando su forma de comunicación y expresión verbal. • Fortalece los tiempos de escucha y comunica sucesos de diferentes experiencias vividas e imaginadas. • Produce grafías por medio de la transcripción e imitación y reconoce sonidos fonéticos de las mismas. 		
MOMENTOS METODOLOGICOS PARA TEMATICA Consonantes M, P			
		TIEMPO	RECURSOS
Acercamiento Reconocimiento de la letra P. Escuchamos el sonido por medio de la canción Las vocales A E I O U y la consonante P - Canta Cuento Infantil Educativo- La Pelota Loca (https://www.youtube.com/watch?v=BamstMuKmwY) Primero cada niño pasa caminando por la letra P pintada en el piso con tiza. Cada niño observa la letra P gigante, y la pintan en grupos teniendo en cuenta el contorno. Para el trazo cada niño lo realiza en arena de colores en un plato, teniendo una guía entregada por la docente, lo hacen por parejas. Al terminar borran y realizan el repaso de la letra m con cada vocal.		30 min	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor • Video letra p • La letra P grande en papel periódico dibujada. • tiza • Pintura • Pinceles

		<ul style="list-style-type: none"> • Platos • Arena de colores
<p>Desarrollo</p> <p>Luego se dan imágenes a cada niño para pegarlas en la P que pintaron. Al finalizar de pegar las imágenes cada niño nombra los objetos pegados.</p>	10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes que inician por P • Colón
<p>Socialización</p> <p>Se dan imágenes pequeñas a cada niño que inician por P, deben pegarlas alrededor de la P que está en el cuaderno y nombrarlas. Al finalizar deben picar con punzón la letra por dentro. Finalizamos viendo el video los pollitos dicen – de la gallina pintadita- (https://www.youtube.com/watch?v=qcOigtMsjes) al finalizar cada niño nombra que palabras escucharon en la canción que tengan el sonido P.</p> <p>Refuerzo en casa:</p> <p>Dibujar los personajes de la canción escuchada en el colegio.</p>	10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes pequeñas que inician por P. • Televisor • Cuaderno – pre lenguaje • Punzones tabla de picado

Anexo 6.

Planeación Mayo 2018

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
Docente: Jessica Triana Rodríguez	Dimensión: Comunicativa	Grado: Jardín	Periodo: segundo
HILO CONDUCTOR DEL AÑO: ¿Qué hipótesis tienen los niños frente a la escritura y lectura?			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSIÓN		
<p>Mis primeros escritos</p> <p><i>LINEAMIENTOS DEL PREESCOLAR (DIMENSION COMUNICATIVA)</i></p> <p>COMUNICACIÓN ESCRITA:</p> <p>Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad:</p> <p>La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño y la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Produzca textos orales narrativos y descriptivos como momento que anticipa la expresión escrita. ● Use la expresión gráfica de manera diversificada (pintura, dibujo, garabateo) para manifestar y comunicar sus ideas, intereses, intenciones y emociones. ● Realice producciones gráficas de manera voluntaria en las que eventualmente use signos no convencionales de la escritura, atribuyéndole sentido a sus productos. 	Dimensión	Meta:	
	Contenido - (Conceptual)	1. Los estudiantes expresan ideas e intereses por medio de propias grafías. ¿Qué entiendo por escritura y lectura?	
	Método - (Procedimental)	2. Los estudiantes identificarán la diferencia de letras y números para empezar a escribir lo que quiere ¿Cómo puedo utilizar la observación para diferenciar la concepción de números y letras?	
	Praxis o Propósitos - (Actitudinal)	3. Los estudiantes expresarán libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, o escritos. ¿Por qué es importante respetar las ideas de los demás?	
	Comunicación	4. Los estudiantes describirán y explicarán sus escritos. ¿Cómo poder explicar lo que he escrito?	

<ul style="list-style-type: none"> • Escuche lecturas en voz alta para familiarizarse con diversos tipos de textos y géneros literarios y comprender las características del lenguaje escrito. 			
Referentes disciplinares		Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). <i>Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño</i> . Siglo XXI. De Puig, I., & Sátiro, A. (2011). <i>Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años</i> . Barcelona: Octaedro.	
Competencias: Identificar, interpretar, construir, explicar, describir			
Actitudes personales y sociales: expresar, describir, emocionarse			
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
MC^{1,2}	EXPLORACIÓN (INICIO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
	<p>Inicialmente, se hace la lectura del cuento “Feliz cumpleaños a ti” cada niño se sienta en las colchonetas y la docente en una silla alta con el fin de poder enseñar el cuento. La lectura de la historia solo se realiza hasta la mitad, antes de iniciar el nudo de la historia con el fin de desarrollar la rutina de pensamiento “Antes pensaba – Ahora pienso”. Los niños observan las imágenes y letras que aparecen en cada página, la docente va preguntando si reconocen vocales que hemos visto durante el año. También durante la lectura la docente va preguntando sobre la lectura: ¿ya sabe quién es Goloson?, ¿Qué le gusta comer a Goloson?, que están celebrando en la casa de Gastón? Después de hacer la lectura hasta el nudo de la historia y realizar las preguntas, se pregunta a los niños ¿Qué creen que le pasara a Goloson si no comparte sus dulces?, luego de la pregunta los niños vuelven a sus mesas</p>	<p>Criterios: Atención, seguimiento de instrucciones, buena postura en la mesa de trabajo.</p> <p>Cualitativo: Participación al expresar ideas, respeto al escuchar las ideas de los compañeros.</p>	<p>Para la retroalimentación se utilizara la técnica de trasposición de texto de cada uno de los escritos de los niños en la rutina de pensamiento. Con el fin de motivar iniciación a la escritura y diferenciación de números y letras.</p>

¹ Meta de comprensión

	<p>y se da la instrucción para que cada uno escriba o dibuje lo que cree que le pasara a Gastón. Mientras los niños van dibujando o escribiendo se hace la siguiente pregunta ¿ustedes saben que es escribir?, será ¿Qué los números y letras significan escribir?, ¿Qué podremos hacer para poder escribir? ¿Ustedes pueden leer algunos letreros del salón?, ¿cada uno identifica su nombre en la silla? Puesto que los niños de esta edad requieren un tiempo largo para poder hacer sus creaciones, se da un tiempo estimado de 20 minutos para realizar la primer parte de la rutina de pensamiento, al finalizar cada niño la lleva donde su docente y la profesora hará una contrastación de lo que cada niño ha escrito.</p>		
MC^{3,4}	INVESTIGACIÓN GUIADA (DESARROLLO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
	<p>Los estudiantes luego de terminar la primera parte de la rutina de pensamiento. Se sientan en las colchonetas para escuchar la continuación de la historia, para esto la docente inicia la lectura del cuento desde el inicio, recapitulando los sucesos, al llegar al nudo, pregunta ¿Qué creen que le paso a Golosin por no compartir? Y se hace una pequeña socialización de los escritos de los niños, la docente muestra al grupo lo que cada niño pensó que sucedería. Luego continúa la lectura de la historia hasta el final, siguiendo con el dedo las frases que aparecen en el libro.</p> <p>Al finalizar se pregunta a los estudiantes ¿ustedes pensaban que Golosin se iba a volver loco por no compartir sus dulces? Luego cada niño vuelve a la mesa y termina la rutina de pensamiento Ahora pienso. Al terminar cada escrito se hace la trasposición de lo que cada niño escribió. Para esto se dan 20 minutos.</p>	<p>Observación, representación grafica</p> <p>Cualitativo:</p> <p>. Participación al expresar ideas, respeto al escuchar las ideas de los compañeros</p>	<p>Por medio de la trasposición se explicara a los niños las grafías que han realizado, y si no las han realizado se indagara en qué nivel de escritura se encuentran.</p>
MC⁴	PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS (CIERRE)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
	<p>Finalmente, por medio de la técnica del Cubismo se muestra un cuadro de Picasso “la niña y el barco (1938)”, con el fin de desarrollar la rutina de pensamiento ¿Por qué dices eso?</p>	<p>Criterios:</p>	<p>Se realiza una grabación de lo que cada niño responde, luego los niños la escuchan y dan su punto de vista. Se</p>

<p>Al mostrar la pintura, se realizan preguntas en torno a la historia leída. ¿Qué creen que tiene la niña en sus brazos?, ¿Quién le habrá dado eso?, ¿será que ella si comparte? A cada pregunta se le agrega ¿Por qué dices eso? Con el fin de evidenciar sus interrogantes y como asumen una pregunta abierta. Al terminar de realizar las preguntas se da 1/8 de cartulina a cada niño con un circulo en medio y figuras de partes de la cara para recortar, el objetivo es que cada niño coloree de manera libre su dibujo y pegue cada parte de la cara como cree que se ve Gastón.</p> <p>Debajo de cada trabajo los niños escribirán otro nombre para Gastón. Y se compara con la pintura de “la niña y el barco”, se pregunta qué similitudes tiene cada uno.</p>	<p>Capacidad de responder, evidenciar emociones, identificación de letras y números.</p> <p>Cualitativo: Participación al expresar ideas, respeto al escuchar las ideas de los compañeros</p>	<p>pregunta a los niños si creen que lo que dijeron está bien o si deben mejorar en algo su respuesta.</p> <p>En el trabajo realizado sobre cubismo, se pretende explicar la técnica enfocándola a la iniciación a la escritura por medio del nombre que le darán a cada trabajo.</p>
<p>Observaciones:</p>		
<p>Estrategias de visibilización del pensamiento</p>		
<p>Rutinas de pensamiento empleadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Antes pensaba – Ahora pienso. ● ¿Por qué dices eso? <p>Recursos: Cartulinas, colores, hojas para rutina de pensamiento antes pensaba – ahora pienso, cuento “Gastón no quiere compartir”, pintura “la niña y el barco”.</p> <p>Tipos de evaluación: se realiza por medio de la observación a cada niño, por medio de los trabajos realizados</p>		
<p>Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión</p>		
<p>Documentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Formato Rutina de pensamiento: Antes pensaba – Ahora pienso. (Anexo 1) ● Pintura “la niña y el barco” (anexo 2) ● Grabación ¿Por qué dices eso? Diario de campo. (anexo 3. Cuando la clase se desarrolle) ● Trabajos realizados por medio de la técnica del cubismo. (anexo 4. Cuando la clase se desarrolle) <p>Fotográficas: 5 Fotografías de los diferentes momentos de la clase (Anexo 5. cuando la clase se desarrolle)</p>		

**Rubrica de Evaluación Grado Jardín “Diagnóstico”
Segundo Periodo**

Estudiante: _____

Fecha: _____

Criterio	inicial	intermedio	avanzado
1. Diferencia números de letras que observa	Reconoce los grafismos, pero no diferencia números de letras	Reconoce letras pero confunde números como S con 2 o 5, I con 1.	Diferencia números de letras que observa en un texto
2. Utiliza escritura no convencional para expresar emociones.	No utiliza la escritura para expresar emociones, aun hace dibujos pero no les da un significado claro	Utiliza algunas letras de escritura convencional que están a su alrededor y también hace dibujos dándole un significado.	Realiza escritos por medio de la escritura, dándole un sentido, utiliza letras que conoce como su nombre, y letras de alrededor.
3. Identifica su nombre propio visualmente	No identifica su nombre propio al observarlo	Confunde su nombre con el de un compañero que tiene la misma inicial o letras similares.	Identifica claramente su nombre propio, y lo diferencia de los demás compañeros
4. Lee y da significado a sus lecturas	No identifica en libros donde se encuentran las palabras ni les otorga un significado	Realiza observación de libros y trata de leer lo escrito otorgándole un significado, aunque lo que refiere no tiene que ver con la imagen del libro.	Realiza observación de libros, lee y otorga significado a lo que está escrito ayudándose de las imágenes que están plasmadas.

Observaciones:

Anexo 7.

Planeación Mayo, Junio “Linealidad”



Universidad de
La Sabana

Colegio Compartir Recuerdo sede B.
de Trabajo con estudiantes de grado jardín

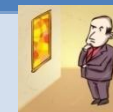
Autor: Jessica Triana Rodríguez

- **Etapas de organización lineal y arbitrariedad en la iniciación a la escritura por medio del pensamiento creativo**
- **Dimensión comunicativa, dimensión artística, dimensión personal social.**

Hilo conductor: Realiza ejercicios de garabateo, coloreado y trazos siguiendo patrones definidos.

Tópico Generativo

¿Puedo iniciar mi escritura en orden lineal y arbitraria por medio de críticas a obras de arte?



1. Contenido	2. Método	3. Propósito	4. Comunicación
Los estudiantes comprenderán que por medio de la escritura espontánea podrán hacer apreciaciones de obras de arte. Pregunta: ¿Cómo puedo iniciar a escribir?	El estudiante comprenderá como puede empezar su escritura por medio de la observación de obras de arte. Pregunta: ¿Cómo puedo utilizar la observación para escribir opiniones?	El estudiante comprenderá porque es importante reconocer obras de arte por medio del orden lineal y arbitrariedad. . Pregunta: ¿Puedo dar un significado a mis opiniones escritas sobre las obras artísticas?	El estudiante comprenderá la importancia de socializar sus apreciaciones y crear nuevas obras de arte partiendo de estas. Pregunta: ¿Puedo escribir opiniones sobre obras de arte de mis compañeros, de manera respetuosa?

M C	Desempeños de Comprensión	Rutina de pensamiento	Valoración Continua	
Exploración (Inicio)			Criterio	Retroalimentación
1	<p>Se observa del video “Zamba - Excursión al Museo de Bellas Artes: Fernando Botero”. Los estudiantes observaran la vida del artista Botero y en que se basa para realizar sus obras. Luego de observar el video se hace una socialización sobre lo que más les gusto del video. ¿Se pregunta qué es una pintura? Para reforzar pedir la palabra en los niños, la docente pasara una pelota para que el que la tenga pueda opinar.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3NPL-z3_HDc</p> <p>Se realiza la rutina de pensamiento observando las diferentes pinturas sobre “Familia” (anexo 1) realizadas por Fernando Botero La presentación se realiza en el televisor. Los estudiantes observarán e interpretarán. Realizan la rutina de pensamiento Ve o – Pienso – Me pregunto.</p> <p>Al finalizar se realizara una socialización de lo que realizo cada estudiante, teniendo en cuenta el respeto por las opiniones de los demás.</p>	<p>Ve o- Pienso – me pregunto. Al observar cada niño expondrá sus puntos de vista, ¿Qué es una pintura?, que observa, cuántos miembros de la familia hay.</p> <p>Pienso: cada niño sigue observando la pregunta y escribe o dibuja lo que piensa sobre la pintura. Cuál es la textura de las personas y porque es importante la familia. Me pregunto: cada estudiante escribe o dibuja preguntas sobre la pintura, para esto se hace la contrastación.</p>	<p>Informal: se observa el cuaderno de rutinas de pensamiento y se hace la contrastación en algunos cuadernos. Para poder evidenciar la escritura arbitraria.</p> <p>Respeto por las opiniones de sus compañeros.</p> <p>Habilidad de pensamiento: Identificar, Interpretar, Explicar. Describir, Reconocer.</p>	<p>Se aclara que la escritura es una forma de expresión. Que se puede hacer por medio de dibujos o escritos iniciales a los que la docente les realizará la contrastación y que estos escritos deben ir de izquierda a derecha</p>
Exploración guiada (Desarrollo)			Criterio	Retroalimentación

2,3	<p>Motivación: iniciamos cantando la canción el monstruo de la laguna, cada niño debe imaginarse que es una figura de Botero.</p> <p>Se muestran imágenes de la “familia” de Fernando Botero. Se divide el salón en grupos y cada grupo recibe dos imágenes de la “Familia”. Observan y se realiza la rutina Compara y contrasta.</p> <p>Al finalizar la rutina cada grupo realiza una exposición de lo que observaron de las imágenes. Exponen lo que observaron y contrastaron.</p>	<p>Compara y contrasta</p> <p>La realizan en un pliego de papel periódico dividiendo en dos el pliego. En una parte comparan las imágenes y en la otra la contrastan escribiendo en que se parecen y en qué se diferencian.</p>	<p>Informal: Se observa la escritura de los niños verificando si tiene orden lineal.</p> <p>Habilidad de pensamiento: Identificar, Relacionar. Interpretar, Comparar, Explicar, Describir.</p>	<p>La docente valora los trabajos de cada estudiante. Valora positivamente a los niños que han realizado un orden lineal.</p>
Proyecto final de síntesis (Cierre)		Criterio	Retroalimentación	
2,3	<p>Motivación: iniciamos cantando la canción el monstruo de la laguna, cada niño debe imaginarse que es una figura de Botero.</p> <p>Se realizan adivinanzas para que cada estudiante descubra cual va a ser la actividad que se realizará. (Anexo 2). Para esta se tendrán varias imágenes y los estudiantes escogerán la imagen apropiada para la adivinanza.</p> <p>Luego cada niño realiza un dibujo de su familia en 1/8 de cartulina, siguiendo la línea de Botero. Al finalizar de dibujar, lo colorean. Y colocan un nombre a su dibujo</p> <p>Al finalizar se prepara el salón para una exposición de arte. A cada estudiante se le dará una hoja con renglones para que</p>	<p>¿Qué te hace decir eso?</p> <p>Cada estudiante responde esta pregunta frente a las apreciaciones que ha realizado a la obra de arte de su compañero.</p>	<p>Formal: Se realiza una rúbrica de evaluación (anexo 3)</p> <p>Rutina de pensamiento: Interpretar, construir, Pintar, Comparar, Explicar, Describir.</p>	<p>La docente habla sobre la importancia de la familia en cada uno de los niños, también diferencia que algunas familias son mono- parentales y demás.</p>

	<p>escriba sus apreciaciones sobre las obras de arte de sus compañeros. Al finalizar los estudiantes entregan sus hojas y se realiza la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? Al finalizar</p>			
Materiales:				
<p>Papel periódico, marcadores, imágenes “familia” de Fernando Botero, lápiz, cuaderno de rutinas de pensamiento. Octavos de cartulina, colores, lápices, borradores, hojas para críticas de arte.</p>				
Observaciones:				
<p>Contrastar en la escritura de primera infancia significa traducir al español lo que el niño ha escrito en su escritura arbitraria.</p>				

Anexo 8

Planeación Julio 2018. “Escritura del Nombre”.



Universidad de
La Sabana

Colegio Compartir Recuerdo sede B.

de Trabajo con estudiantes de grado jardín

Autor: Jessica Triana Rodríguez

- **Nombre propio, primera forma estable por medio del pensamiento creativo.**

Establecer en qué nivel de escritura del nombre propio están los estudiantes de jardín.

- **Dimensión comunicativa, dimensión artística, dimensión personal social.**

M C	Desempeños de Comprensión	Rutina de pensamiento	Valoración Continua		Tiempo
			Criterio	Retroalimentación	
	Exploración (Inicio)				
1	Para iniciar, se hace la lectura del cuento, El niño sin nombre luego, se hace la rutina de pensamiento comienzo, intermedio y final. Al finalizar se indaga a cada niño sobre la importancia de tener un nombre, ¿para qué sirve tener un nombre? ¿Qué pasaría si todos tuviéramos el mismo nombre? ¿Por	Comienzo, intermedio final. Se realiza la rutina teniendo en cuenta lo leído, se pregunta a cada niño que creen que habría pasado antes de la historia, y el final. Se va preguntando y se	Informal: se observa el momento del rompecabezas del nombre, y la actividad de letra inicial. Habilidad de pensamiento: Identificar, Interpretar, Explicar. Describir, Reconocer.	Se aclara que las letras tienen unas mayúsculas y minúsculas, y que como el nombre es tan importante va con mayúscula. También se aclara a los niños que las letras del nombre tienen un orden para que se pueda leer.	Lectura de cuento 1 hora, Rutina: 30 min Actividad letra inicial: 20 min.

	<p>qué quien que el niño no tiene nombre? Luego se le da a cada niño una lámina con su nombre. Cada niño lo observa y la docente va preguntando si el nombre que tienen es largo, corto, bonito, que les gusta. Luego se pegan las letras iniciales alrededor del salón, cada niño debe correr e identificar su letra inicial. Luego con los grupos donde haya, más niños se trabajaran la conciencia fonológica, empleando más palabras que inicien por esa letra. Trazan el nombre en el tablero mágico con el fin de repasar los trazos de cada nombre.</p>	<p>escribe en el tablero lo que los niños van diciendo.</p>			<p>Tablero mágico: todos los días 10 min</p>
Exploración guiada (Desarrollo)		Criterio		Retroalimentación	
2, 3	<p>Se hace la lectura del cuento El niño sin nombre, pero esta vez se observan las imágenes. Se hace un concurso sobre rompecabezas del nombre para que cada niño lo arme, el ganador estará en el cuadro de honor. Deben</p>	<p>Veo, pienso, me pregunto. Observan cada imagen del cuento, cada niño escoge la que más le gusta y hacemos la rutina.</p>	<p>Formal: se hace la evaluación por medio de una rúbrica con los diferentes niveles de escritura del nombre planteados por Emilia Ferreiro.</p>	<p>La docente valora los trabajos de cada estudiante. Le explica a cada niño en qué nivel de escritura esta. Para esto muestra una rúbrica gigante explicando que hay en cada nivel.</p>	<p>Rutina de pensamiento 40 min. Rompeca bezas del nombre 40 min</p>

	<p>armar el nombre sobre otro, luego se quita la guía y deben armarlo solitos. Se muestran imágenes donde les hace falta la mitad, para que vean el reflejo. Deben completar algunas, y luego deberán pintar el fondo de la obra de arte que harán. Al finalizar se pegara la foto de cada niño cortada por la mitad con el fin de que cada niño lo complete. Al finalizar debe escribir su nombre en la obra de arte.</p>		<p>Habilidad de pensamiento: Identificar, Relacionar. Interpretar, Comparar, Explicar, Describir.</p>		<p>Completar imágenes simétricas 30 min</p> <p>Obra de arte y escritura del nombre 1 hora</p>
Proyecto final de síntesis (Cierre)			Criterio	Retroalimentación	
2, 3	<p>Se hace mesa redonda donde cada niño expone la importancia de cada nombre. Se hace una exposición con niños de otros salones de transición, cada niño explica algunas letras y como hizo su obra.</p>		<p>Formal: Se realiza una rúbrica de evaluación (anexo 3)</p> <p>Rutina de pensamiento: Interpretar, construir, Pintar, Comparar, Explicar, Describir.</p>	<p>La docente habla sobre la importancia de tener un nombre y que este está planteado en los derechos de los niños. Para esto se hace una mesa redonda donde cada niño expone la importancia del nombre.</p>	<p>Mesa redonda: 40 min</p> <p>Exposición, 30 min</p>
Materiales:					
Cuento, el niño sin nombre. Cartulina, fotos de los niños,					
Observaciones:					

Contrastar en la escritura de primera infancia significa traducir al español lo que el niño ha escrito en su escritura arbitraria.	
--	--

Rubrica de Evaluación Grado Jardín

Segundo Periodo

Estudiante: _____ Fecha: _____

Criterio	inicial	intermedio	avanzado
1. Realiza dibujos atribuyéndole sentido con lo leído	Realiza dibujos pero no les atribuye un sentido	Realiza dibujos atribuyéndole un sentido que no tiene que ver con lo leído	Realiza dibujos atribuyéndole un sentido que tiene que ver con lo leído
2. Usa la expresión gráfica	No utiliza la expresión gráfica para expresar emociones	Utiliza expresión gráfica para expresar emociones	Utiliza expresión gráfica para expresar emociones por medio de escritura inicial
3. Realiza producciones gráficas de manera voluntaria atribuyéndole sentido a sus productos.	No realiza producciones graficas	Realiza producciones gráficas y no les atribuye un sentido	Realiza producciones gráficas y les atribuye un sentido.
4. Reconoce el orden lineal al realizar sus escritos.	No reconoce orden lineal, su escritura es arbitraria en toda la hoja.	Reconoce el orden lineal pero en ocasiones lo cambia de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda.	Reconoce el orden lineal al escribir, y realiza escritos en una hoja de arriba abajo.

Observaciones:
