



Transformaciones en la Práctica de la Enseñanza para Fortalecer el Aprendizaje
y las Dimensiones del Desarrollo Infantil en la Educación Inicial

Dolly Andrea Ávila Cubides
Licenciada en Preescolar Fundación universitaria CIDE,
Correo electrónico, dollyavcu@unisabana.edu.co

Asesor:

Fernando Guío Gutiérrez – Msc. Pedagogía, Doctorado EBC,
Correo electrónico fernando.guio1@unisabana.edu.co

Universidad de la Sabana
Maestría en Pedagogía
Facultad en Educación
2020

Transformaciones en la Práctica de la Enseñanza para Fortalecer el Aprendizaje
y las Dimensiones del Desarrollo Infantil en la Educación Inicial

Dolly Andrea Avila Cubides
Universidad de la Sabana

Tesis de Maestría presentada para optar al Título de:
MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Asesor:
Fernando Guío Gutiérrez
Msc. Pedagogía, Doctorado EBC,

Notas del autor

Dolly Andrea Avila Cubides, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana

2020

Chía

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de jurado

Chía, 2020

Dedicatoria

Dedico este triunfo a Dios, por hacer que este logro profesional sea posible.

A mí familia, especialmente a mi madre por su apoyo y comprensión durante este tiempo de estudio, quienes me alentaron durante este proceso de aprendizaje que hoy es un sueño hecho realidad.

Agradecimientos

A Dios, Padre Todopoderoso, por darme la sabiduría, las fuerzas y el tiempo para avanzar en este proyecto de vida y hoy permitirme la materialización de este sueño para su gloria.

A mi apreciado asesor Fernando Guío Gutiérrez, por sus valiosos aportes y constante apoyo durante este proceso de aprendizaje, contribuyendo a mi crecimiento profesional.

A mi esposo, a mi hijo Andrés camilo y mi princesa Paula Sofía, a quienes por largos días y meses dedicada a este sueño profesional he arrebatado parte de su tiempo; a pesar de ello, han sido mi motivo para avanzar y con su amor y comprensión, favorecieron la materialización de este logro profesional.

A mis amadas hermanas y compañeros de clase por hacer de este espacio académico momentos de aprendizajes significativos, gratos y enriquecedores.

Al Ministerio de Educación Nacional por apoyar el crecimiento profesional docente para mejorar la calidad educativa de nuestro país.

Al programa de Maestría en Pedagogía, docentes y directivos docentes por compartir sus experiencias y conocimientos pedagógicos, los cuales me ayudaron a crecer profesionalmente y hacer de mí una docente competente a través de la reflexión continua de nuestras acciones.

¡Mil gracias y Bendiciones a todos!

Tabla de Contenido

1. Antecedentes Personales en las Prácticas de Enseñanza	11
2. Contextos en los que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza	16
2.1 Contexto socio-geográfico	16
2.2 Contexto institucional	17
2.3 Contexto de aula	18
3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación	20
4. Ciclos de Reflexión.....	23
4.1 Primer ciclo de reflexión: observación conjunta de la planeación de aula	25
4.1.1 Acciones de planeación.....	27
4.1.2 Acciones de intervención.....	30
4.1.3 Acciones de evaluación.	31
4.1.4 Reflexión.....	33
4.2 Segundo ciclo de reflexión: una experiencia desde la práctica.....	33
4.2.1 Acciones de planeación.....	36
4.2.2 Acciones de intervención.....	38
4.2.3 Acciones de evaluación.	46
4.2.4 Reflexión.....	48
4.3 Tercer ciclo de reflexión: cambios y transformaciones en las concepciones de la práctica de enseñanza.....	48
4.3.1 Acciones de planeación.....	49
4.3.2 Acciones de intervención.....	51
4.3.3 Acciones de evaluación.	53
4.3.4. Reflexión.....	54
5. Hallazgos e Interpretación de los Datos.....	56
6. Conclusiones.....	63
7. Recomendaciones.....	64
7.1 Preguntas para adelantar estudios futuros	65
Referencias	66
Anexos	70

Índice de Tablas

Tabla 1. Ciclos de Reflexión.....	24
Tabla 2. Categorías de análisis que surgieron en la investigación.....	56
Tabla 3. Principales hallazgos y cambios en la acción de planeación	57
Tabla 4. Principales hallazgos y cambios en la evaluación de los aprendizajes	60

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Evidencias iniciales de la investigadora, enfocadas en el desarrollo de actividades motrices y de exploración del medio, ejecutadas en el hogar infantil Fe y Alegría.....	11
<i>Figura 2.</i> Evidencias de algunas actividades de juegos motrices, corporales y lógicos realizadas en el Mega Jardín de Aures	13
<i>Figura 3.</i> Evidencias de las prácticas de enseñanza actuales en el Colegio Educativo Álvaro Gómez Hurtado, rutinas de pensamiento y leo en voz alta.	15
<i>Figura 4.</i> Evidencias de las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	20
<i>Figura 5.</i> Evidencias del abordaje que hace la profesora, desarrollando la asamblea para luego dar indicaciones con el fin de que los estudiantes participantes en el ejercicio realicen la actividad.....	22
<i>Figura 6.</i> Hallazgos obtenidos al realizar la matriz CAME.....	26
<i>Figura 7.</i> Formato inicial de planeación. Elaboración propia.....	30
<i>Figura 8.</i> Formato final de planeación. Elaboración propia	32
<i>Figura 9.</i> Evidencias de las prácticas de enseñanza antes y después del proceso investigativo de la maestría, al lado izquierdo modelo tradicional de alfabetización y al lado derecho rutinas de pensamiento, antes pensaba y ahora pienso.....	37
<i>Ilustración 10.</i> Los aprendizajes y los procesos cognitivos propios de la escritura se desarrollan con la implementación de actividades y las rutinas de pensamiento; las cuales conducen al estudiante hacer sus representaciones gráficas de lo que piensan mentalmente.	38
<i>Figura 11.</i> Evidencias de las prácticas de enseñanza antes y después del proceso investigativo de la maestría, al lado izquierdo actividad de completar y colorear y al lado derecho rutinas de pensamiento, veo, pienso y me pregunto.	39
<i>Figura 12.</i> Evidencia de construcción de una comunicación horizontal donde los estudiantes participan y dan a conocer sus comprensiones, por consiguiente, surge la necesidad de transformar y cambiar la práctica comunicativa en el aula.....	41
<i>Figura 13.</i> La docente investigadora expone una serie de actividades, donde se plantean acciones específicas que buscan mejorar la comunicación y el uso del cuento en voz alta para el alcance de los objetivos esperados.	42

Figura 14. Antes se desarrollaba la actividad sin generar comprensiones en el estudiante (imagen al lado izquierdo), ahora el uso de rutinas de pensamiento genera cultura de pensamiento y permiten observar las comprensiones de los estudiantes (imagen al lado derecho)..... 44

Figura 15. Profesora hace lectura del cuento en voz alta y, a su vez, desarrolla la rutina de pensamiento “Veo – pienso – me pregunto”, haciendo visible el pensamiento de los estudiantes..... 45

Figura 16. Formas de evaluar el proceso de aprendizaje, al lado izquierdo antes de iniciar el proceso investigativo se evaluaba anotando las percepciones en un observador; al lado derecho el proceso de evaluación ahora se observa y analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus productos finales. 47

Figura 17. Planeación al inicio de su maestría (figura del lado izquierdo) y planeación al final de su maestría (imagen al lado derecho) esta última se caracteriza por ser una planeación consciente y profesional..... 51

Figura 18. Evidencia de práctica de enseñanza-aprendizaje a través de las dos rutinas de pensamiento “antes pensaba- ahora pienso”, y “veo-pienso-me pregunto” 53

Figura 19. Evidencias de la práctica de evaluación antes y ahora del proceso investigativo en la maestría, al lado izquierdo el método de carita feliz o triste; al lado derecho la evaluación como un proceso permanente, inmediato y específico..... 54

Resumen

Este informe de investigación de Maestría en Pedagogía expone las experiencias y los resultados de las transformaciones realizadas por una profesora de educación inicial, en sus acciones habituales de aula: planeación, intervención y evaluación, acciones constitutivas de la enseñanza en el quehacer pedagógico cotidiano. Para lograrlo, ella implementó el diseño metodológico Investigación Acción, que le permitió analizar las dinámicas desde el enfoque cualitativo, con el que describe las realidades del salón de clase. Con base en el desarrollo de tres ciclos de reflexión, que muestran el estado inicial del proceso, las reflexiones acerca de la enseñanza tradicional y la adopción de estrategias para transformar procesos en los estudiantes de transición, se propone contribuir al saber pedagógico de la educación inicial, comunicando las reflexiones surgidas en este ejercicio para mejorar la tarea de enseñar. Los hallazgos más relevantes se encuentran en el empleo de nuevas herramientas educativas, como las Rutinas de Pensamiento y la Lectura de Cuentos y Textos en Voz Alta, facilitadoras del acercamiento de los niños y de las niñas a la escritura y a otras áreas de formación, en los primeros años de la educación inicial, todo ello posible por la adopción de la reflexión educativa constante como palanca de los cambios profundos.

Palabras clave: Práctica de Enseñanza, Educación Inicial, Rutinas de Pensamiento, Lectura en Voz Alta, Pedagogía.

Abstract

This research report, from Master in Pedagogy, exposes the experiences and transformations results made by an initial education teacher, in her usual classroom actions: planning, intervention and evaluation, actions constitutive of teaching in which she makes everyday pedagogy. To achieve this, she implements the methodological design Action Searching, which allows her to analyze dynamics from the qualitative approach, with which she describes classroom realities. Based on the development of three cycles of reflection, which show the initial state of the process, reflections on traditional teaching and the adoption of strategies in order to transform processes in transition children, it is proposed to contribute to increase pedagogical knowledge in initial education, communicating the reflections that emerged in this exercise to improve the task of teaching. The most relevant findings are in the use of new educational tools, such as the Thought Routines and Reading of Stories and Texts in High Voice, facilitators of the approach of little boys and girls to writing and other areas of training, in the early years of initial education, all was possible by the adoption of constant educational reflection as a lever for reaching profound changes.

Key Words: Teaching Practice, Initial Education, Thought Routines, High Voice Reading, Pedagogy.

1. Antecedentes Personales en las Prácticas de Enseñanza

La carrera profesional de la investigadora, como docente titular, comenzó en el año 2013, en el Hogar infantil Fe y Alegría, exactamente en el jardín de la localidad de San Francisco, “Travesuras Infantiles”. Allí realizaba acompañamiento al nivel de párvulos tres. Las labores como profesora se enmarcaban en actividades diarias, las cuales requerían un nivel básico de planeación, que se hacía cada semana en conjunto con la coordinadora de la institución y con su respectiva aprobación (ver anexo 1), vale la pena mencionar que tales tareas se enfocaban diariamente al cuidado del infante (aseo y la alimentación), además se planeaban actividades motrices como repisar, hacer bolitas de papel, picar, saltar, correr, colorear etc., también se pensaba actividades de interacción social y reconocimiento de sí mismo; de igual manera, es importante aclarar que, por aquellos tiempos, ella se desempeñaba como una profesora tradicional, basándose en la idea de que los estudiantes deben ser receptores pasivos de la información (Larrañaga, 2012). Haciendo las actividades usuales en este modelo, tales como el manejo de rutinas, repeticiones, sin estrategias, sin participación de los niños, es decir, solo hablaba la profesora y los niños se dedicaban a recibir indicaciones. (Ver figura 1)



Figura 1. Evidencias iniciales de la investigadora, enfocadas en el desarrollo de actividades motrices y de exploración del medio, ejecutadas en el hogar infantil Fe y Alegría.

Sin embargo, la docente tuvo en ese jardín la oportunidad de empezar su carrera profesional, adquiriendo nuevos conocimientos que le permitieron enriquecer su experiencia profesional; además de compartir con otras maestras, quienes llevaban más de 15 años de trayectoria, comenzó a explorar estrategias, modelos y herramientas más eficaces para desarrollar procesos de formación con niños y niñas de tres a cuatro años.

De otro lado, en el segundo semestre del año 2013, la licenciada contó con la oportunidad de ingresar al Jardín Infantil Andrés Felipe, cofinanciado por la Secretaría de Integración Social, en la localidad de Bosa Centro. Durante un año, prestó sus servicios en el nivel de párvulos uno, con el cargo de docente titular de un grupo de 20 niños y niñas de tres a cuatro años. En esta nueva experiencia la profesora logró articular procedimientos lúdicos y didácticos en su forma de enseñar a través de diferentes pilares de la educación como el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio; las actividades desarrolladas se planificaban por rincones, según las necesidades e intereses del grupo, y se orientaban hacia la estimulación temprana por medio de las actividades mencionadas anteriormente, las actividades se realizaban de acuerdo con diferentes temáticas que cambiaba cada trimestre, y a su vez que se articulaban en la planeación quincenal; por ejemplo, las regiones típicas de Colombia, los medios de comunicación, entre otros. Para finalizar, se presentaba un proyecto tendiente a socializar en los demás niveles y, en algunas ocasiones, con los padres de familia; además, otra de las acciones era hacer acompañamiento en las actividades de aseo, alimentación y atención a padres de familia.

Para resaltar en ese año, además, se trabajaban actividades donde se involucraban los cinco sentidos y el uso de instrumentos sonoros para la lectura de cuentos infantiles. La evaluación se registraba en un observador, donde se apuntaba lo más significativo de las actividades, como expresiones y acciones de los niños que participaban activamente, así como los estudiantes ausentes en la actividad; igualmente, trimestralmente se realizaba una presentación artística para compartir con los demás niveles.

En el año 2014 y parte del 2015, inició un contrato laboral con la Secretaría de Integración Social, con el perfil de docente profesional, en el marco del proyecto de ámbito familiar de la localidad de Bosa Santafé, donde realizaba una planeación personalizada, por semanas. La labor docente se realizaba en la vivienda de cada estudiante, con acompañamiento del padre de familia o cuidador; la intervención se desarrollaba teniendo en cuenta los pilares de la educación, la edad, los intereses del niño y la familia; y la evaluación se realizaba con la entrega de un trabajo, al finalizar la actividad del día. Cabe resaltar que durante la actividad, con el consentimiento de los

padres de familia, se hacía un registro fotográfico para dejar evidencia de las actividades desarrolladas en cada vivienda.

En ese mismo tiempo, la investigadora inició un contrato en la localidad 11 (Suba), ingresando al mega Jardín de Aures, con el grupo de Párvulos tres. Esta institución, como las anteriores, atienden la población de la Primera Infancia, con niños y niñas menores, de tres meses a cinco años; entonces, se trabaja teniendo en cuenta las bases curriculares y los pilares de la educación en el cumplimiento de los estándares de la educación inicial. Es importante resaltar que la planeación se realizaba quincenalmente; y las actividades se enfocaban especialmente en el juego, el arte y la exploración con diferentes estrategias motrices, corporales, de literatura y juegos didácticos. La intervención se desarrollaba en diferentes estaciones y, según el propósito de la planeación, con diferentes juegos (Ver figura 2); además, la evaluación se registraba en el formato de planeación, dejando una anotación de lo más importante en el espacio de observación (ver anexo 5).



Figura 2. Evidencia inicial de la práctica. La docente investigadora realizaba la intervención de sus clases con actividades donde la participación de los estudiantes era mínima y ella era quien dirigía todo el tiempo la actividad.

Luego, la docente se integró a la Secretaría de Educación Distrital, en el mes de marzo del año 2015, localidad de Suba, en el Colegio Educativo Álvaro Gómez Hurtado, donde trabaja actualmente, a cargo del grado Transición 3 en la Jornada Tarde, en la sede de primera infancia. Allí, la planeación se implementaba bajo un formato construido

por las docentes de los niveles de transición, en donde se trabajan los logros planteados desde la malla curricular del colegio, en cuatro periodos trimestrales; teniendo en cuenta, para el desarrollo de la intervención, los momentos determinados, espacios físicos dentro y fuera del aula, de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y preescolar, los referentes técnicos, los derechos básicos del aprendizaje (DBA) y los pilares de la educación, en donde se encaminan las actividades acordes con los intereses de los estudiantes en diferentes tiempos y momentos. Para la evaluación, se registra en un observador lo más relevante de la actividad; así mismo, eso fue lo más significativo que favoreció el aprendizaje y las estrategias que se deben replantear para mejorar el desempeño. Cabe resaltar que la planeación se piensa teniendo en cuenta el modelo pedagógico de la institución y los proyectos transversales.

Actualmente, la profesora investigadora enseña según su profesión de base, (ver anexo 6), pero ahora lo hace de una forma consciente e intencionada, desde otras concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje, en torno a la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes; por tanto, un hito relevante en el crecimiento profesional de la investigadora, se da cuando adopta el diseño metodológico Investigación Acción, ya que comprende que el análisis de su práctica de enseñanza es el principio para la mejora de los aprendizajes en sus estudiantes; es entonces cuando la observación minuciosa y permanente de su oficio docente, le permite la búsqueda de estrategias, acciones y recursos pertinentes para el mejoramiento de las problemáticas y realidades de sus prácticas actuales, y por ende una mejora en los aprendizajes en los estudiantes. (Ver figura 3).





Figura 3. Evidencias de las prácticas de enseñanza actual en el Colegio Educativo Álvaro Gómez Hurtado. La investigadora implementa rutinas de pensamiento y la lectura de textos en voz alta para promover el desarrollo del pensamiento, la participación y la actuación de los estudiantes en la construcción de sus propios saberes.

Durante todo este proceso de desempeño profesional, la investigadora aprendió a desarrollar la planeación teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños, partiendo de los lineamientos y de los derechos básicos del aprendizaje. Igualmente, en la intervención, ella descubrió cómo implementar estrategias eficaces, por ejemplo, como

ya se dijo más arriba, los rincones de juego y los proyectos de aula. Aspectos muy importantes, si tenemos en cuenta los lineamientos del distrito en la educación inicial:

Las prácticas que se viven en la educación inicial están definidas por las intencionalidades que otorgan sentido el acto pedagógico. Por lo tanto, son planificadas, sin llegar a ser rígidas e inflexibles. En la medida en que dichas acciones son intencionadas, se convierten en vivencias significativas para los niños y las niñas promoviendo su desarrollo. (Alcaldía mayor de Bogotá, 2018, p.19).

También, resulta necesario mencionar aquí los aspectos negativos vividos en esa etapa, en los primeros dos años de experiencia profesional. Estos estaban relacionados con el hecho de que, entonces, se enfatizaban cosas secundarias, como el aseo y cuidado de los niños y niñas, como actividades de la acción educativa, pues, tenía a cargo el nivel de párvulos 3, con edades de entre seis meses y dos años. La planeación, en realidad no existía, ni mucho menos, la evaluación prospectiva. Aunque muchas dinámicas con los niños y las niñas eran sensoriales y motrices, a través del arte, la literatura y la exploración del medio, era más bien poco lo que podía aprender.

2. Contextos en los que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza

2.1 Contexto socio-geográfico

El Colegio Álvaro Gómez Hurtado, en el que actualmente la licenciada se desempeña como docente titular, cuenta con las Sedes A, B, C y D, Jornadas Mañana y Tarde, de las cuales la sede D pertenece a primera infancia; la mayoría de sus familias son pertenecientes a los estratos dos y tres, de los barrios Aures 1, La Chucua y las palmas. La Institución se encuentra ubicada en la Localidad 11, Suba; está rodeada de zonas verdes en los cerros y el Humedal La Conejera; además cuenta con los ríos Bogotá y Juan Amarillo, y con humedales, entre los que se destacan el humedal de Torca, Guaymaral, La Conejera, Córdoba y Juan Amarillo Tibabuyes.

En cuanto al barrio, tiene una amplia zona residencial con actividades de industrias, comercio y servicios. Los centros comerciales, zonas de recreación y de esparcimiento son de fácil acceso, y cuenta con bibliotecas locales para la comunidad.

2.2 Contexto institucional

La institución Educativa distrital cuenta con cuatro sedes: bachillerato, primaria, secundaria y la sede D, para el ciclo inicial; ésta funciona en las jornadas de la mañana y la tarde, con tres grupos de Jardín y tres grupos de transición para cada Jornada, completando así doce grupos de primera infancia en la IED.

Las familias de los niños y niñas, en su mayoría, viven cerca de las sedes y se desplazan caminando, lo que le permite al niño estar en contacto con el entorno que le rodea. Al respecto, (Clemente & Hernández, 1996) plantean que: "...la naturaleza social con los contextos hace que estos estén organizados según reglas de comportamiento social propias" (p.21). Lo que permite un mayor reconocimiento de sí mismo y la aceptación del otro, como parte fundamental de la convivencia social.

La Institución Educativa implementa el enfoque pedagógico social cognitivo, enfocado en dos aspectos: el primero, en los intereses del estudiante, tomando elementos de su entorno y su contexto social, y, el segundo, el docente estimula al estudiante para que pueda aprender a aprender y a pensar, proceso en donde los niños y las niñas son los sujetos activos del aprendizaje que se da por la interacción social y por el medio que les rodea, pues, con respecto a lo anterior, el colegio busca brindar espacios dotados de aprendizajes, en donde al niño y a la niña se les permita desarrollar sus habilidades comunicativas, fortalecer la imaginación y la creatividad estando en contacto con diferentes materiales didácticos, la literatura infantil y el juego, con el objetivo de implementar estrategias y herramientas didácticas que fortalezcan el proceso de aprendizaje. En resumen, la filosofía de la institución fortalece los procesos educativos porque se propone:

Reconocer a la persona como un ser igual en su esencia entendida como género humano, con diferentes formas de pensar, de actuar y de ser". "La comunidad educativa del colegio Álvaro Gómez Hurtado IED se caracteriza por propiciar una

formación integral que permita un desarrollo humano que gira alrededor de la comunicación, los valores, el emprendimiento, la construcción del saber y la educación ambiental con el propósito de promover la convivencia social y llegar a una democracia participativa. (ICBF; SED; COLSUBSIDIO, 2018, p.7)

A partir de los anteriores postulados, el colegio genera un ambiente que facilita la interacción constructiva entre la comunidad educativa. Profesores, padres y estudiantes se encuentran en los propósitos comunes enunciados por su personaje: “Con Franklin, se aprende jugando, creando, leyendo y explorando” (ICBF; SED; COLSUBSIDIO, 2018, p.11).

Lo que puede lograr un profesor está íntimamente relacionado con el entorno en el que se desempeña. Cuanto más espacio de inspiración le rodea mayor y mejor será su desempeño. Por eso, destacamos un apartado del documento citado, y que nos inspira:

Dentro del propósito de formación cabe resaltar que desde la carta de navegación se propone trabajar bajo los pilares de la educación inicial o actividades rectoras de la primera infancia: Arte, juego, literatura y exploración del medio, que permiten el fortalecimiento de las dimensiones del ciclo inicial; cognitiva, corporal, personal, social, artística y comunicativa y éstas a su vez potenciar las competencias para los grupos de jardín y transición: ser, saber, saber-hacer y saber convivir. (ICBF; SED; COLSUBSIDIO, 2018, p.11).

La estructura académica y administrativa del colegio gira alrededor de los ejes fundamentales encarnados en la rectora, los coordinadores, los monitores y los maestros. A partir de allí, y con base en los lineamientos de la institución, se adelantan las actividades pedagógicas dirigidas a la formación intensiva de los niños y las niñas.

2.3 Contexto de aula

Ya hablando de lo particular, el nivel de transición cuenta con 20 estudiantes con edades promedio entre cinco y seis años, trece niñas y siete niños, cuyas familias son de estrato dos, con escasos recursos económicos; de trabajos en casas de familia,

empresas de seguridad y supermercados de cadena. Las familias trabajan todo el día y los estudiantes quedan bajo la supervisión de un adulto familiar, o su cuidador. En el grupo tenemos dos niñas venezolanas, lo cual permite que los demás niños amplíen su vocabulario y jerga al socializar experiencias diferentes a su entorno familiar, social y cultural.

A nivel pedagógico, se promueve el desarrollo integral de los niños y niñas, se les enseña a fortalecer sus habilidades comunicativas, su creatividad y la convivencia con su entorno social y personal, con experiencias que se enriquecen en la medida que interactúan con otros, con el medio que les rodea y con sus propias experiencias. Dentro del propósito de formación, se propone el trabajo bajo los pilares de la educación inicial o actividades rectoras de la primera infancia, tales como arte, juego, literatura y exploración del medio, que permiten el fortalecimiento y la amplitud de los procesos de desarrollo en los infantes; con base en las dimensiones del ciclo inicial; cognitiva, corporal, personal, social, artística y comunicativa, que responden al reconocimiento de la educación preliminar y al desarrollo integral de los infantes como sujetos de derecho, que poseen capacidades y particularidades en sus formas de aprendizajes, relacionando éstas, a su vez, con su entorno particular.

Así mismo, desde este escenario, se involucra el modelo pedagógico social cognitivo y una gran parte de los conceptos, ideas y orientaciones (P.E.I, lema institucional, proyectos transversales), declarados por la institución educativa donde se desarrolla actualmente la práctica de enseñanza, permitiendo a la docente investigadora; ser un actor clave en este proceso de engranaje de saberes y aprendizajes, puesto que ella, con su saber, experiencia y capacidad reflexiva, define unos objetivos que darán horizonte a todas las acciones que se realizan en el aula con los niños y niñas, encaminados desde el diseño e intervención de unas actividades intencionales, que busquen desde la educación inicial potenciar y fortalecer los aprendizajes de los estudiantes como optimizar la calidad educativa de la institución donde labora actualmente.

3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Como se mencionó anteriormente, al inicio de la práctica profesional de la enseñanza había muchas deficiencias, no solo en lo relacionado con el quehacer con los niños y las niñas, propiamente, sino en cuanto a los aspectos de planeación, (ver anexo 3), de definición de propósitos y estrategias pedagógicas, de comprensión de los lineamientos institucionales, de manejo de los contextos de aprendizaje y, especialmente, del desconocimiento de las dimensiones del desarrollo de los infantes en la educación inicial. Por supuesto, la educación de pregrado aportó herramientas teóricas importantes en la formación como docente de preescolar; sin embargo, solo el contacto con la práctica directa y la reflexión activa pusieron de manifiesto lo que hacía falta aprender.

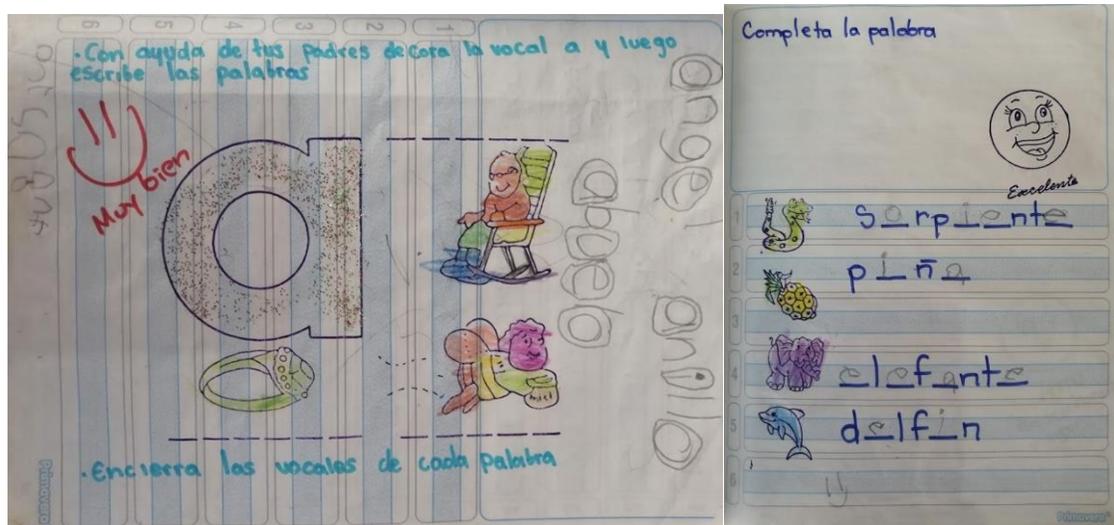


Figura 4. Evidencias de las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación. La docente investigadora pensaba que la enseñanza se basaba en actividades como transcribir, planas y completar según la imagen.

A partir de las consideraciones acerca de la planeación, la investigación sobre la práctica pedagógica, se pudo ver la existencia de dinámicas monótonas, repetitivas y magistrales, con pocos espacios para facilitar la construcción del conocimiento. Además, se reconoció cómo la investigadora no concebía el uso de herramientas que favorecieran el aprendizaje de los infantes, ni de sus procesos de desarrollo en cada una de sus

dimensiones. Queda claro, por lo tanto, que en este transcurso se hacía necesaria la búsqueda de estrategias pedagógicas, como talleres, asambleas, dispositivos y acciones, para potenciar el desarrollo de los infantes a partir del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como formas principales a través de las cuales el niño y la niña se relacionarían con sus pares, adultos y con el mundo que les rodeaba.

Los cambios se fueron presentando como resultado de las reflexiones realizadas alrededor de ese tipo de práctica de la enseñanza y del proceso formativo que estaba ocurriendo al mismo tiempo. Con base en esas experiencias, las seis docentes del grado transición del colegio, jornadas mañana y tarde, de la Sede D, se reunieron para concretar una primera planeación; en forma metódica, teniendo en cuenta las necesidades cambiantes de los niños y las niñas. En ella se establecían los logros en relación con la malla curricular, por un lapso de cuatro periodos. Para el desarrollo de dicha tarea, se proponían actividades a partir de las cinco dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, corporal, persona-social, artística y comunicativa), con las que se buscaba fortalecer las competencias y habilidades en los estudiantes, a partir de actividades lúdico-recreativas, corporales y sociales, abordadas desde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, que facilitaran un aprendizaje significativo y donde el estudiante construyera su conocimiento, a partir de la interacción con su entorno y sus pares. (Ver figura 5).

Es así como la docente empieza adoptar modalidades nuevas de interacción y comunicación con sus estudiantes, iniciando con la asamblea donde se lleva a cabo un diálogo cercano y agradable con el grupo sobre sus gustos e intereses; seguidamente, se conversa sobre la temática que se va a trabajar y se explican con detenimiento las acciones a desarrollar, generando preguntas provocadoras que permitan evidenciar los saberes previos e intereses de los estudiantes respecto a la actividad a desarrollar. Luego, se eligen los monitores y se les indica que deben socializar con ellos cualquier inquietud y luego pasar con la docente; esto, con el propósito de propiciar espacios donde el estudiante aprenda a partir de la interacción con su par y los saberes previos de sus compañeros.

Así mismo, la autora busca comunicarse en las acciones de intervención con un lenguaje claro, tanto en forma escrita como oral, con el fin de generar empatía y crear un ambiente armónico y expresivo para la enseñanza y el aprendizaje de las temáticas desarrolladas, con el fin de conservar relaciones docente-estudiante efectivas y con sentido. Otro aspecto que se tiene en cuenta es la implementación de los contenidos, en respuesta a lo establecido en el lineamiento pedagógico para la educación preescolar, el cual establece las prioridades a desarrollar, fortalecer y responder respecto a las necesidades, los intereses y las relaciones de los niños y las niñas en los primeros años. Para tal efecto, la docente investigadora se propone orientar este proceso de formación a partir de acciones dirigidas y ambientes educativos como los proyectos y actividades lúdicas, artísticas y de juego.



Figura 5. Evidencias del abordaje que hace la profesora, desarrollando la asamblea para luego dar indicaciones con el fin de que los estudiantes participantes en el ejercicio realicen la actividad.

Por otro lado, la planeación de las actividades se direcciona a partir de los pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, para iniciar la búsqueda de talleres, actividades y ambientes, es decir, estas dan sentido a las

estrategias y a los ambientes que, al desarrollarse, amplían las cinco dimensiones del desarrollo infantil ya mencionadas, fortaleciendo las bases para un desarrollo integral del niño y la niña en los primeros años.

Así, además de la planeación y la intervención, se realiza la evaluación, concebida por la investigadora como un proceso que motiva al estudiante para que continúe realizando sus actividades y, de esta manera, verificar si el éste aprendió realizando la actividad del día, y calificarlo con una representación simbólica de carita feliz, indicadora de que el estudiante realizó la actividad.

Afortunadamente, la maestría permitió, no solo tomar consciencia de las dificultades, sino de hallar los caminos y medios para enfrentar esas falencias, para llegar a las fortalezas con las que hoy se cuenta.

4. Ciclos de Reflexión

El proceso investigativo se adelantó con base en la realización de tres ciclos de reflexión, cuyo propósito era dar cuenta de las transformaciones operadas en las prácticas de enseñanza, especialmente, por parte de la docente-investigadora: el primero corresponde a la descripción de la observación conjunta de la planeación de aula y los cambios que se implementaron; en ella, dos docentes, en el marco disciplinar de la enseñanza en la educación inicial, describen el análisis y las modificaciones dadas en la planificación de las estrategias y actividades en el día a día del rol docente; en el segundo, se expone la implementación del uso del cuento para facilitar la enseñanza de la escritura en los estudiantes del grado de transición, pues como lo afirma (Guzmán, Ghitis, & Ruiz, *Lectura y Escritura en los Primeros Años*, 2018) “Una de las principales potencialidades de estas etapas de la educación inicial es el desarrollo del lenguaje y del pensamiento y, con ellos, la alfabetización inicial” (p.13). Y el tercero, contiene la transformación conceptual y los nuevos conocimientos para mejorar los procesos de enseñanza en los niños de transición, surgidos de los métodos empleados y su impacto en el aprendizaje. Por último, se presentan las conclusiones a que se ha llegado a partir de la reflexión de la práctica de enseñanza.

Es importante señalar aquí que la metodología empleada en este ejercicio se basó en el enfoque cualitativo, propio de las ciencias humanas, pues permite procesar múltiples miradas y posturas alrededor de temas muy amplios, y el diseño metodológico Investigación Acción, IA, pues, según (Elliot, 2000):

La investigación acción es un proceso de reflexión cooperativa, ya que enfoca el análisis al conjunto de medios y fines en la práctica Educativa y propone la transformación de las realidades, mediante la comprensión y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio. (p.18)

Tabla 1
Ciclos de reflexión

	CICLO I	CICLO II	CICLO III
Planeación	Observación y análisis de las estrategias, elementos y concepciones que se tienen en cuenta en el momento de la planeación.	Se plantean estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento y el desarrollo de las habilidades comunicativas para construir y desarrollar los procesos de enseñanza de la escritura en el grado transición.	Trasformación de las bases conceptuales y las estrategias de enseñanza, en el momento de planeación.
Intervención	Ejecución de las rutinas de Pensamiento “Veo - pienso - preguntarme” y “Que te hace decir eso”, como estrategias propuestas para mejorar los procesos de aprendizaje de la escritura inicial a partir del Cuento.	Las estrategias de intervención reconocen al estudiante como sujeto con diferentes habilidades de pensamiento y facilitan el alcance de los objetivos propuestos y el acercamiento a la escritura en los primeros años.	Son estrategias y herramientas que permiten potenciar el conocimiento de forma autónoma y reflexiva, con el fin de responder a las necesidades cognitivas y de contexto, fundamentadas en el cuento y las rutinas de pensamiento.
Evaluación	El proceso de evaluación se pacta con un calificativo simbólico de “carita feliz” y “carita triste”	Se reconoce la evaluación como un indicador de la práctica de enseña y se registra el proceso de aprendizaje con un instrumento de evaluación.	Se concibe el estudiante como un productor activo de saberes y conocimiento. Además, se concibe como autor fundamental de su propio aprendizaje.

Reflexión	La observación de la práctica en el aula permite el análisis de las categorías, desde diferentes puntos de vista que favorablemente abordan la realidad de lo que acontece en cada aula de clase.	Las transformaciones y cambios en la práctica de enseñanza y aprendizaje facilitan significativamente el desarrollo de las acciones constitutivas del profesor, y a su vez promueven el pensamiento, habilidades y relaciones comunicativas de los estudiantes.	Se comprende el momento de la evaluación como un proceso positivo, continuo y permanente, que permite describir el conjunto de habilidades del estudiante antes y después de ejecutar la actividad propuesta.
------------------	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

4.1 Primer ciclo de reflexión: observación conjunta de la planeación de aula

Teniendo en cuenta lo anterior, en el primer ciclo de reflexión, el objetivo fue la observación de la planeación de las prácticas de enseñanza, de forma colaborativa con las profesoras de educación preescolar a cargo del nivel de transición, lo que llevó a las docentes investigadoras a identificar sus debilidades, la relación con sus estudiantes y a la necesidad de replantear sus estrategias de planeación para la enseñanza.

A partir de este proceso, se realiza la matriz de análisis Corregir, Afrontar, Mantener y Explorar (CAME), que dio pautas para resolver los hallazgos de las practicas desde las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (DOFA) de ésta, lo que permitió precisar el objeto de estudio de esta investigación y las subcategorías a analizar, las cuales, al ser intervenidas, darían como resultado las transformaciones de las prácticas de enseñanza.

En las acciones de planeación, se hallaron debilidades, específicamente, en el planteamiento de los objetivos que se desarrollaron en cada actividad, dado que las estrategias usadas no reflejaban las metas de manera clara en la planeación, y no se estimulaba a los estudiantes para que llegaran a comprensiones profundas. Tal como lo plantea (Gardner, 1996) “Las instituciones educativas y preeminentemente las escuelas tienen que tratar de inculcar en sus estudiantes el grado más elevado de comprensión” (p.13). Pues, si no se logra un entendimiento profundo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada acción ejecutada en el aula será una actividad sin propósito y poco relevante para el estudiante. (Véase figura 6).

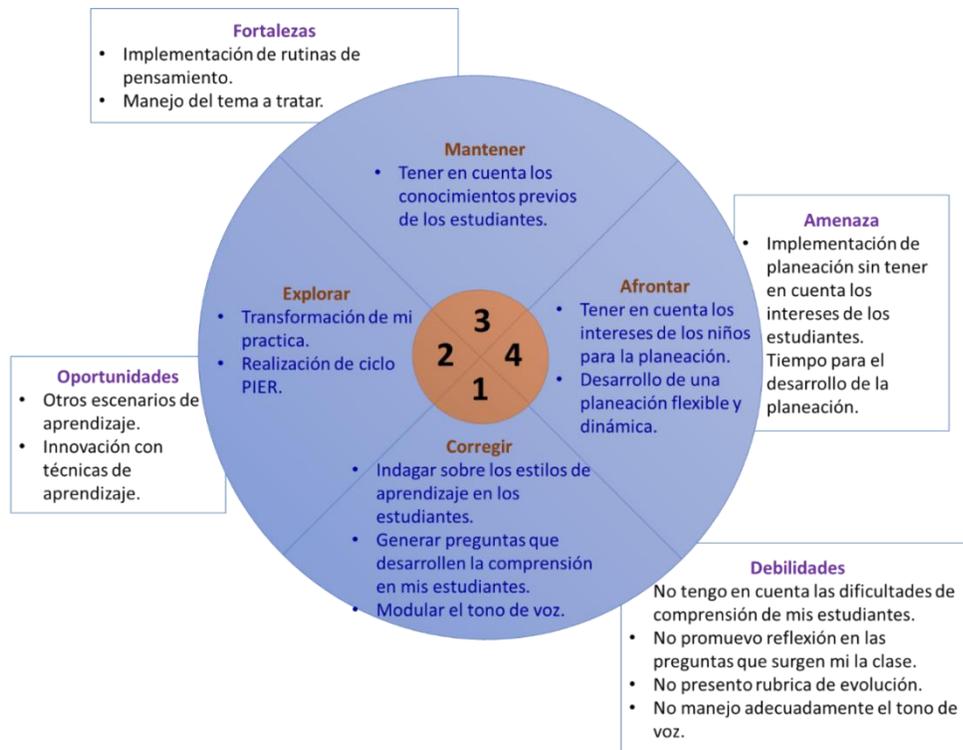


Figura 6. Hallazgos obtenidos al realizar la matriz CAME

Por otro lado, la búsqueda de espacios de aprendizaje variados y la reflexión sobre la práctica permitieron valorar las acciones ejecutadas durante el quehacer pedagógico. Entre las fortalezas por mantener, se evidenció un diálogo constante con los estudiantes; también, se consideró como amenaza constante el no tener en cuenta el contexto de los estudiantes, al planear diferentes actividades; además, la falta de capacitación para el crecimiento profesional, aspecto importante que hay que afrontar realizando una caracterización consciente desde el inicio de año escolar para realizar entrenamientos constantes acerca de nuevas tendencias en la educación.

A partir del ejercicio del ciclo de reflexión, se encontró que no solamente es importante la malla curricular planteada por la Institución Educativa Álvaro Gómez Hurtado para los niveles de jardín y transición de Primera Infancia (mesocurrículo), sino que la actividad docente, además de dar cumplimiento a esos contenidos y a los parámetros de los derechos básicos del aprendizaje DBA, destaca el propósito de la práctica de enseñanza consistente en promover que los alumnos sean constructores de

sus propios aprendizajes (Microcurrículo) propiciando espacios que provoquen comprensiones profundas en ellos, desde la etapa del ciclo inicial hasta culminar su proceso escolar; además, el docente debe buscar las estrategias pertinentes y necesarias para que su saber disciplinario sea enseñable y se alcancen los objetivos propuestos, es decir, preguntarnos sobre cómo enseñar ese saber pedagógico para hacerlo enseñable, por qué y cómo enriquecer nuestras prácticas pedagógicas. Naturalmente, teniendo en cuenta las visiones generales (Macrocurrículo). Como lo plantea (Pérez Á. , 2007) "...el profesor puede dialogar con sus colegas más allá de la discusión tradicional sobre los contenidos; analizar, evaluar y seleccionar otras propuestas de planificación" (p.6).

Del mismo modo, esta actitud permite comprender que la práctica de enseñanza es singular, dinámica y ocurre en un contexto institucional, lo cual facilita establecer un diálogo asertivo y con empatía, generando espacios de aprendizaje significativo, promoviendo el pensamiento crítico, creativo, analítico y reflexivo. Así mismo, la investigadora comprende que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades y habilidades que se van potenciando al interactuar con sus pares y los diferentes ambientes de aprendizaje; entonces, la docente debe ajustar los intereses de los estudiantes y modificar la malla curricular con nuevas estrategias, que sean motivantes, enriquecedoras y contextualizadas al interés de los estudiantes.

4.1.1 Acciones de planeación.

De manera inicial, es importante mencionar que las labores como profesora se enmarcaban en actividades cotidianas, que requerían de un nivel básico de planeación y, que a su vez presentaban ausencia o muy baja presencia de objetivos educacionales, generando, como lo afirma (Rail, 2010) "...un patrón de comportamiento reduccionista del conocimiento", es decir que las actividades realizadas en las aulas de clase se convierten en acciones mecánicas para los estudiantes dado que se desconoce la intencionalidad pedagógica que las orienta.

Es entonces cuando la profesora investigadora evidencia que uno de los causantes del bajo nivel en el proceso de alfabetización de sus estudiantes era la falta de planeación consiente en las prácticas de enseñanza, ya que tendía a desarrollarse por temáticas sueltas, sin ningún tipo de continuidad o secuencia entre ellas, algunas de las actividades eran planas de letras y números, repetición de palabras, dictados de variados temas, manejo del renglón, de la lectura y la escritura a partir de un texto guía y del uso del cuaderno ferrocarril; lo cual no contribuía al desarrollo de las habilidades comunicativas en el ciclo inicial.

Considerando las observaciones resultantes de la planeación de las prácticas de enseñanza, surgieron reflexiones profundas en torno a estas y a las estrategias que se realizan en la misma, lo cual provocó el abordaje de las debilidades que se presentaban en la planeación, focalizando aquellas acciones específicas del docente (cómo enseñar, recursos, la implementación, el contenido didáctico, la comunicación, la intervención y la evaluación); ahí se identificó la falta de motivación y la necesidad de hacer visible el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y la concreción de espacios que propiciarán la comunicación entre el estudiante-docente, así como entre sus pares.

Por lo que se hizo visible la necesidad de replantear las concepciones sobre la planeación de la práctica pedagógica, para indagar qué estrategias, metodologías o herramientas potenciaban los aprendizajes en los niños de transición. Al respecto, (Quintero, Zuluaga, & López, 2003) sostienen que:

El proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines de la educación, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que aprenden una lengua. (p.40)

De allí se desprende la importancia de observar minuciosamente el trabajo pedagógico y los propósitos de éste para transformar los aspectos que van en contravía con los modelos pedagógicos y la filosofía institucional. Como lo constata (Floréz, 2007) "...la planeación involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de

recursos que influyen en la ejecución de la actividad; se lleva a cabo antes de realizar la tarea” (p.19).

Por esta razón, la investigadora procede a la indagación de conocimientos que fundamenten teóricamente lo que es la planeación en el quehacer docente, en esta búsqueda de saberes se encuentra con la definición constituida por (Harf, 2017), donde declara la planificación como “el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para tal fin” (p.174), siendo esta una alineación para todo plan de trabajo de aula.

Por otro lado, se encuentra que la planeación tiene varios enfoques, a partir de cada uno se consigue proponer la forma cómo se debe enseñar, sin dejar de lado las características y los estilos de aprendizajes de los estudiantes, por consiguiente, es importante tener en cuenta los aspectos del currículo para cimentar procesos educativos de forma satisfactoria, ya que este elemento ayuda a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, (Gimeno & Pérez, 1998):

- El Currículum como Plan de Instrucción. Este enfoque Considera la elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Incide en el campo de la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones, puesto que abarca tanto una teoría curricular como una teoría de la instrucción.
- El Currículum como un Conjunto de Experiencias de Aprendizaje. En contraposición a la idea del currículo como programa de contenidos, se le concibe como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar.
- El Currículum como Reconstrucción del Conocimiento y Propuesta de Acción. Postula la necesidad de integrar el currículo y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. Así, se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno. Como fases importantes para la elaboración de dicha propuesta educativa se propone planificar, evaluar y justificar el proyecto curricular. (p.3).

Desde esta perspectiva, el rastreo de diferentes posturas teóricas sobre la planeación da a la investigadora la definición de nuevos conceptos frente a lo que significa la planeación y cómo implementarla en el aula de clase. Entre ellos se pueden mencionar proyectos, secuencia didáctica, unidad didáctica, estrategias entre otros.

En otras palabras, (Arias, 2005), expresa que la planeación obedece a una intención y a un objetivo que son el núcleo orientador de todo plan de trabajo” (p.71). De ahí la importancia de presentar actividades para el alcance de los objetivos.

4.1.2 Acciones de intervención.

De acuerdo con lo anterior, se da un primer paso para el mejoramiento de la planeación y a su vez de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial, por lo que la construcción de un formato metodológico que contuviera, las diferentes dimensiones desde donde se trabajaría con los estudiantes, tales como la comunicativa, la cognitiva, la comunicativa, la cognitiva, la corporal, la personal-social y la artística; seguido de la construcción de un objetivo “específico” que integrara cada dimensión y que a su vez brindara las pautas para la construcción de las estrategias pedagógicas, es decir la actividades puntuales a realizar y, finalmente, los recursos que se utilizarían para dar cumplimiento y curso a la planeación. A continuación, se presenta el formato inicial, elaborado por las docentes de transición, para el logro de tales objetivos. (Ver figura 7).

 COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICION 			
DIMENSION	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIA PEDAGOGICA	RECURSOS
 COMUNICATIVA	Realiza predicciones, inferencias alrededor de la lectura Establece relaciones entre imagen y sonido. Expresa libremente sus ideas. Utiliza el lenguaje verbal para solucionar problemas cotidianos y de realizar acuerdos con sus pares y adultos frente a las situaciones que se puedan presentar	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra inicia la creación de una historia y pide que los niños vayan aportando a la misma, de manera que entre todos se cree. • Utilizando los personajes y elementos que aparezcan en la historia creada, se elabora una lista en el tablero, se escriben los nombres de cada uno y se hacen los respectivos dibujos, buscando establecer relación entre la imagen y la palabra. • Se estimula a través de juegos de palabras para que los niños ejerciten su pronunciación y vocalización. • Se proponen situaciones que puedan presentarse en la cotidianidad para que por grupos los niños dialoguen y expongan posibles soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Salón ✓ Tablero ✓ Cuadern o ✓ Lápices ✓ colores

Figura 7. Formato inicial de planeación. Elaboración propia

Ahora bien, las docentes de transición trabajaron con esta planeación durante algún tiempo, atentas a la observación, revisión y seguimiento de los objetivos planteados e implementados, especialmente durante seis sesiones de clase, en este recorrido lograron detectar datos relevantes en cuanto a los hábitos, estrategias y actividades en las prácticas diarias del aula de clase; información que permitió el reconocimiento de debilidades y de falencias en la planeación y los objetivos propuestos, los cuales se desarrollaran más adelante. Vale la pena mostrar una de las actividades de planeación, como se muestra enseguida:

Objetivo específico: realiza ejercicios de manera creativa involucrando diferentes partes del cuerpo en su espacio escolar.

Estrategia Pedagógica: primero se motivará a los niños a realizar un calentamiento flexionando todas las partes del cuerpo, luego se organizarán en grupos de cuatro para que pasen por una figura en el suelo previamente preparada por la docente; un camino con curvas y trazos según el video:

<https://www.facebook.com/patricia.patv.752/videos/10207501720643418/>

Luego, se realizarán estiramientos y ejercicios de respiración y finalmente dibujan su esquema corporal.

4.1.3 Acciones de evaluación.

Las anteriores acciones de planeación daban cuenta de objetivos, estrategias y recursos implementados en cada clase, que tendían a ser generales y sin metas específicas que facilitaran los aprendizajes esperados en los estudiantes, si bien sus actividades y propósitos los direccionaba desde las actividades rectoras de la educación inicial, los derechos básicos del aprendizaje DBA, las actividades y parámetros institucionales, no reflejaban la intención pedagógica que pretendía desarrollar la investigadora, puesto que no se estaba teniendo en cuenta todos los aspectos clave de la planeación inicial, parafraseando a (Educere, 2006), la planeación es un proceso dinámico que debe partir del conocimiento de las necesidades, intereses y niveles de desarrollo de los niños, con el fin de tomar decisiones respecto a la selección de recursos, actividades y estrategias expresados en los planes pedagógicos.

Lo anterior se complementa muy bien con la afirmación del mismo autor cuando dice que “La base de este tipo de planificación es la evaluación formativa o de procesos que permite el seguimiento al desarrollo y al aprendizaje de los niños. Considera la planificación del niño como un elemento significativo dentro del proceso” (Educere, 2006, p.424). De esta manera, se evidenciaba en el aula de clase la ejecución de actividades enfocadas al desarrollo motriz, el juego y expresión corporal, aparentemente coherentes con los propósitos curriculares pero que no le apuntaban al aprendizaje significativo.

Otro hallazgo importante fue que no se implementaban herramientas significativas en el aula para promover el aprendizaje de la escritura inicial y del desarrollo integral de los infantes, además de que los ambientes donde desarrollaban las actividades tendían a replicar prácticas de la enseñanza tradicional. A partir de la reflexión y de la enseñanza, la docente es consciente de la realidad pedagógica y procede a hacer unos cambios y mejoras en la práctica de enseñanza. Uno de estos ajustes fue la planificación de actividades significativas para los niños de transición e implementación de actividades paso a paso con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Es entonces, cuando la investigadora reflexiona sobre la forma como está enseñando, y sigue en la búsqueda de estrategias pedagógicas que favorezcan al logro de su objetivo principal, lo que da como resultado la elaboración de un proceso de planeación más robusto en el que integra cada pilar anteriormente nombrado. (Ver figura 8).

 SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICIÓN PROYECTO DE AULA "Descubriendo Animales con Franklin" PLANEACIÓN DEL 22 AL 03 DE MAYO 2019 				
Aprendizaje Esperados: -Los Estudiantes Comprenderán qué hacen parte de una familia, comunidad y un territorio con costumbres y valores. -Los Estudiantes comprenderán qué son los insectos y sus características -Los Estudiantes Comprenderán la clasificación de los insectos				
DIMENSIONES Y PILARES	DBA	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS
COMUNICATIVA 	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.	Comparo, ordeno y clasifico objetos de mi entorno de acuerdo al color (colores secundarios), forma (rectángulo y rombo)	PRIMERA SEMANA Iniciaremos la semana con un saludo caluroso, dialogaremos acerca de las actividades que realizamos en familia. Se invitará hacer una oración y darle Gracias a DIOS por nuestras vidas, nuestra familia y todo su amor. ➤ Luego, dialogaremos sobre los insectos: ¿Qué insectos conozco? ¿Dónde los he visto? ¿de qué colores los he visto?. Luego pasaremos a realizar el primer momento de la rutina de pensamiento antes pensaba – ahora pienso. Cada estudiante representa gráficamente ¿Qué son los insectos y cuáles conozco?	Hoja de papel blanca Colores Lápices Colores

Figura 8. Planeación actual de la docente investigadora. Elaboración propia

4.1.4 Reflexión.

La observación constante de las actividades planeadas y su evaluación nos permitió la obtención de información pertinente para mejorar, enriquecer y comenzar a transformar nuestras estrategias de planeación pedagógica en la educación inicial y en los procesos de enseñanza-aprendizaje; también, a analizar y focalizar aquellas falencias y oportunidades de mejora observables para la práctica de la enseñanza. Evidentemente se constató que, como se mencionaba al inicio, la reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción, integra el currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, orientada a la práctica. Así se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el estudiante. Teniendo siempre en cuenta las fases importantes para la elaboración de dicha propuesta educativa como lo son planificar, evaluar y corregir (Gimeno & Pérez, 1998).

4.2 Segundo ciclo de reflexión: una experiencia desde la práctica

Lo obtenido en el ciclo anterior dio paso a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que se estaban dando en el aula de clase uno y dos, de los grados de transición, jornada mañana y tarde, en donde la falta de visualización del pensamiento de los estudiantes en la implementación de la planeación, era lo más relevante, por lo que era necesario incluir entre las estrategias de enseñanza las rutinas de pensamiento, ya que permitirían conocer los saberes previos de los estudiantes y relacionarlos con la lectura, la escritura y la oralidad, llevando a los estudiantes a la percepción de sus propios pensamientos y a la propia construcción de estos. En concordancia con ello, (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014) afirman que:

(...) las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento, deben ser útiles tanto a los estudiantes como a los docentes. En lugar de ser simplemente actividades que ayudan a los docentes “enganchar” a los estudiantes de manera activa, las rutinas de pensamiento son herramientas que los estudiantes pueden utilizar para apoyar su propio pensamiento. (p.87).

De allí se desprende la constatación de que las rutinas de pensamiento, además de ser una estrategia innovadora, no solo para los estudiantes, sino también para cada docente, les permiten a las docentes investigadoras llegar a reflexiones profundas sobre su propia práctica de enseñanza.

Por lo tanto, la práctica reflexiva es necesaria en la educación, ya que posibilita ver el accionar en el aula, y permite hallar oportunidades de mejoramiento, con una adecuada intervención, al identificar acciones o situaciones problema que sirven de palanca para optimizar la práctica de enseñanza, considerando como acciones constitutivas de la misma, la planeación, la intervención y la evaluación, propias de todo individuo que se dedica a enseñar; que se desarrollan en el aula de clase y nos permiten reflexionar, no solo en la implementación de un currículo, sino además, acerca de la importancia de lo que se enseña en el aula, para hacer visible el pensamiento del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, emplearlo como una práctica que posibilita estimular el desarrollo de la comprensión en el estudiante, como una actividad propia del docente, a la hora de compartir un conocimiento, ejercicio necesario para formar seres humanos capaces de pensar y de potenciar sus habilidades y capacidades.

Por tales razones, se concibió un segundo ciclo de reflexión, en el cual se considera el uso del cuento en voz alta y de las rutinas de pensamiento como estrategias de intervención de la docente investigadora, tendiente a mostrar el mejoramiento de la práctica de enseñanza de una docente de transición.

No sobra recordar que la educación es una labor de mucha responsabilidad, especialmente, en los primeros años de vida, dada la importancia que se le atribuye a la etapa del preescolar como uno de los pasos más significativos de la niñez. Ello implica un gran reto, puesto que corresponde al momento en el que el niño cambia de un contexto familiar a interactuar con otros pares y adultos. En consecuencia, los niños se encuentran inmersos en unos nuevos procesos de convivencia, de aprendizaje y de socialización. En esta etapa, el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura inicial, al igual que de otros, se configura como una dinámica de construcción cognitiva

que demanda permanentemente la activación del pensamiento. A través de él, los niños pueden expresar sus emociones, sus ideas y su creatividad.

Entonces, de la problemática anterior se pasa a la reflexión, comenzada en el primer semestre del año 2017 y que llega hasta el año en curso. Con el propósito de buscar mejores resultados, la investigadora inicia una observación detallada de su “práctica de enseñanza”. Y surgen los interrogantes: ¿Cómo han sido mis prácticas de enseñanza? ¿Qué quiero que mis niños aprendan?

Para el año 2018, se inició la búsqueda de información en el aula de clase a través de videos y fotos de los escritos de los estudiantes y del diario de campo (ver anexo 2); los cuales fueron insumos que permitieron identificar métodos de enseñanza, ambientes de aprendizajes y formas de comunicación entre los estudiantes y la profesora investigadora, dentro y fuera del aula de clase. Por ende, se inicia un cambio fuerte en las concepciones de enseñar, en el marco de la investigación, transformando creencias, como la que piensa que el niño es una tabula rasa; sin experiencias, ni conocimientos, ni pensamientos. Tal concepción llevó a la profesora a investigar e implementar la propuesta desarrollada, es decir, las rutinas de pensamiento y la lectura del cuento en voz alta, como estrategias significativas que favorecían la visualización del pensamiento y de las habilidades comunicativas en la etapa de la niñez. En los siguientes párrafos, se describe un ciclo reflexivo, según (Sandín, 2003):

La línea de investigación acción se da cíclicamente para llegar a un cambio, para hacer referencia al proceso según el cual se van desarrollando las fases que constituyen un proyecto de investigación acción. La característica fundamental de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso que se compone siguiendo el modelo de Lewin, de cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. (p.166).

En este sentido, era necesario observar la práctica bajo el diseño metodológico de la investigación acción, lo que permitió develar la importancia de reflexionar sobre la práctica pedagógica, pues según (Perrenoud, 2007) “Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional” (p.48). De ahí, la necesidad

de hacerlo constantemente, en el quehacer docente; pues se trata de crecer profesionalmente y de alcanzar cambios para mejorar y transformar la enseñanza en los primeros años del ciclo inicial.

4.2.1 Acciones de planeación.

Para el segundo semestre del año 2018, se decide indagar qué estrategias facilitaban el aprendizaje de las habilidades comunicativas en la primera infancia, especialmente en el grado de transición. Y emergió la pregunta: ¿Cómo aprenden los niños y qué estrategias facilitan el inicio de la escritura inicial en los primeros años? A partir del análisis de las prácticas en el aula, se consideró necesario ampliar la conceptualización y la búsqueda de herramientas que favorecieran la enseñanza y el desarrollo del pensamiento.

Es entonces cuando la investigadora encuentra, con respecto a la visibilización del pensamiento y su incidencia en el aprendizaje de la escritura, importantes contribuciones de algunos pensadores. Por ejemplo, Ritchhart et al (2014) afirman:

Las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento, deben ser útiles tanto a los estudiantes como a los docentes. En lugar de ser simplemente actividades que ayudan a los docentes a “enganchan” a los estudiantes de manera activa, las rutinas de pensamiento son herramientas que los estudiantes pueden utilizar para apoyar su propio pensamiento. En realidad, el verdadero propósito de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices. (p.87).

Igualmente Ritchhart et al, (2014) agregan que tales procedimientos estimulan un cambio en las actividades adelantadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Así mismo se hace exploración sobre las investigaciones realizadas por Ángela Salmon, quien ha hecho aportes valiosos en relación el uso de las rutinas de pensamiento para el desarrollo de la escritura en los primeros años. Como lo plantea esta autora, “...las rutinas de pensamiento son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse. De este modo, se

convierten en el motor de pensamiento y, con el tiempo, se utilizan de modo natural” (Salmon, 2014, p.65). De este modo se convierten en una estrategia innovadora para implementar en el aula. La investigadora continúa reflexionando en lo que respecta a la planeación de las actividades, y considera importante la construcción cognitiva que se da en el niño a lo largo de ese proceso en la etapa preescolar, los usos sociales de la lectura y de la escritura, así como del desarrollo del pensamiento. (Ver figura 9).

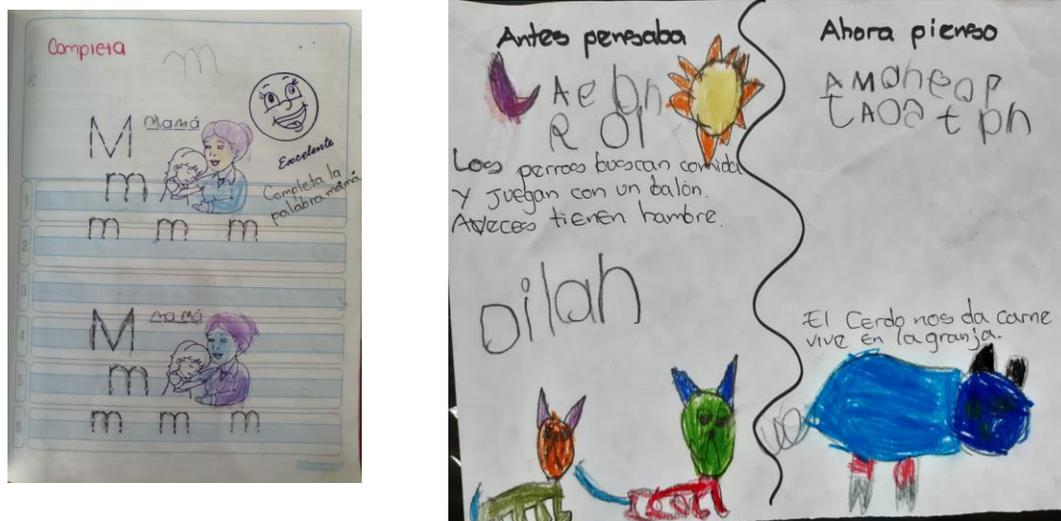


Figura 9. Evidencias de las prácticas de enseñanza antes y después del proceso investigativo de la maestría, al lado izquierdo modelo tradicional de alfabetización y al lado derecho rutinas de pensamiento, antes pensaba y ahora pienso.

Desde esta perspectiva, ahora se comprende que los niños de la primera infancia también son sujetos pensantes; con la capacidad de argumentar y alcanzar los desempeños planificados a partir de sus intereses y necesidades. De esta forma, se ve la necesidad de incluir las rutinas de pensamiento para promover comprensiones profundas en sus prácticas de enseñanza. Así mismo, se propician espacios de participación que fomentan la formulación de preguntas profundas, enriqueciendo la enseñanza y el aprendizaje en el aula de clase; hito que llevó a comprender la importancia de llenar el aula con prácticas de enseñanza puestas al alcance de los objetivos trazados y de su propia satisfacción.

También, desde esta óptica, se destaca la importancia de pensar intencionalmente en actividades para la movilización del pensamiento lógico verbal y del desarrollo de comprensiones profundas, como hacer preguntas, ver de cerca y describir lo que hay ahí; la indagación, la observación y el análisis de lo que se ve. La investigadora cambia la concepción tradicional hacia este nuevo significado, a partir de la teoría y de la experiencia, razón por la cual se hace necesario tener en cuenta el contexto de desarrollo del estudiante, sus experiencias e intereses para que el sujeto obtenga un aprendizaje enriquecedor que le permita generar hipótesis, solventar las dudas y así mismo para que se contribuya en el desarrollo del pensamiento y de la comprensión. (Véase figura 10).



Figura 10. Los aprendizajes y los procesos cognitivos propios de la escritura se desarrollan con la implementación de actividades y las rutinas de pensamiento; las cuales conducen al estudiante hacer sus representaciones gráficas de lo que piensan mentalmente.

4.2.2 Acciones de intervención.

La profesora investigadora describe las acciones de intervención en el aula de clase como dinámicas fundamentales para analizar, mejorar, ajustar y cambiar, para continuar con el proceso de transformación. Como ya sabemos, en las prácticas anteriores la intervención no promovía el desarrollo del pensamiento, ni de la enseñanza de la escritura, simplemente esta se daba a través de planas de escritos, del uso de textos, como la cartilla "Nacho" y de la memorización de rondas, trabalenguas y

repetición de palabras, letras o sílabas. Por ejemplo, se basaban en actividades como dibujar, pintar y colorear las vocales, planas de escritas de las vocales, entre otras; sus prácticas no provocaban aprendizajes significativos. (Véase figura 11).

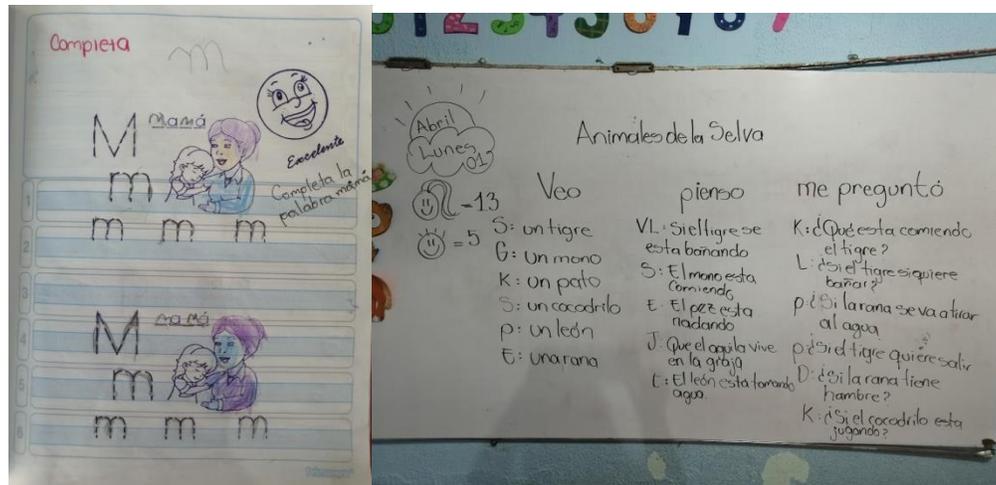


Figura 11. Evidencias de las prácticas de enseñanza antes y después del proceso investigativo de la maestría, al lado izquierdo actividad de completar y colorear y al lado derecho rutinas de pensamiento, veo, pienso y me pregunto.

Una buena reflexión para iniciar la transformación se logró con las contribuciones de (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011), según las cuales, una rutina de pensamiento consiste en una serie de pasos cortos, o movimientos del pensamiento. Cada paso que se da en la rutina constituye comportamientos cognitivos completos para la comprensión y, sin ellos, sería muy difícil asegurar que se ha desarrollado la comprensión en los estudiantes. Un análisis de los movimientos de pensamiento a través de las rutinas que se desarrollan en el proceso de hacer el pensamiento visible nos permite alcanzar una clasificación en los siguientes tipos de comportamientos cognitivos, planteados por ellos:

- “1. Observar de cerca y describir qué hay ahí
2. Construir explicaciones e interpretaciones
3. Razonar con evidencia
4. Establecer conexiones
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones
7. Preguntarse y hacer preguntas
8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie” (p.16)

Es claro que estos comportamientos proponen formas de hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Desde este sustento teórico, la investigadora declara lo importante que es incluir en las prácticas de enseñanza el uso de las rutinas de pensamiento. Concluye que éstas son una herramienta que provoca desafíos en los estudiantes, desarrollan los procesos cognitivos y del pensamiento en los niños, para ayudarles a resolver conflictos cognitivos y hacer procesos de metacognición sobre el sistema de la escritura (Tishman, Perkins, & Jay, 1998) sostienen que “Solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo” (p.7). De modo que incluir rutinas de pensamiento en las prácticas fortalece y, a su vez, enriquece la enseñanza y el aprendizaje en las dimensiones del desarrollo infantil y de los primeros trazos del estudiante en la etapa preescolar.

En seguida, se ve la necesidad de mejorar las prácticas comunicativas en el recinto (véase figura 12), al establecer una comunicación horizontal en el aula, para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se establece un contacto afectivo y cercano con los estudiantes. Según (Kaplún, 2002) “...ya no se trata, pues, de una educación para informar (y aún menos para conformar comportamientos), sino que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad” (p.45).

De todo esto se concluye que las prácticas comunicativas permiten un acercamiento al estudiante y al conocimiento de su contexto, de sus necesidades e intereses, lo que posibilita el desarrollo de las estrategias adecuadas con la intención de crear espacios de interacción, no solo en el aula, sino fuera de su contexto escolar, donde todos los participantes son protagonistas de su propio aprendizaje.

Otra reflexión de la práctica de enseñanza ocurre con la transformación de la comunicación en el aula, ya que antes no se entablaba una conversación cordial, solo intervenía la docente; además, el espacio no facilitaba la participación de los estudiantes; por ende, se decide al inicio de las actividades realizar una asamblea, que tiene como objetivo establecer una conversación amena con los estudiantes; propiciando un diálogo,

promoviendo la participación, a partir de los intereses de los niños y niñas. Así, se construyen espacios de interacción y construcción del conocimiento. (Ver figura 12)



Figura 12. Evidencia de construcción de una comunicación horizontal donde los estudiantes participan y dan a conocer sus comprensiones, por consiguiente, surge la necesidad de transformar y cambiar la práctica comunicativa en el aula.

Otro aspecto que se identificó en la práctica de enseñanza, relacionada con la comunicación con los estudiantes, tiene que ver con el manejo del tono de la voz, la modulación, la gesticulación y la forma de comunicación entre el docente investigador y el estudiante.

Esta situación inicial presentó escenarios donde se evidenció que las docentes no manejan un tono de voz adecuado: es alto y sin pausa, y resulta molesto para llamar la atención de los estudiantes, lo cual, muchas veces, lleva a distorsionar el mensaje del receptor, lo que impide una comunicación adecuada, pues, según (Kaplún M. , 1998):

Todo proceso de enseñanza/aprendizaje debe, entonces, dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiaron de esa herramienta indispensable para su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las condiciones para

que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación con el tema que están aprendiendo (p.163).

Es por esto que en la educación preescolar se promueve el diálogo constante y asertivo entre el docente-alumno, y entre sus pares, creando un espacio de relaciones interpersonales y grupales que favorezcan la enseñanza-aprendizaje, estableciendo un mensaje claro, como lo plantea (Cañas, 2010): "...hablar con naturalidad consiste en expresarse de forma llamativa y no rebuscada, sin recurrir a palabras o frases inusuales, complicadas, ceremonias meramente llamativas" (p.16).

Por consiguiente, es necesario adelantar acciones para corregir estas debilidades, en cuanto a la tonalidad, la asertividad y el uso de un lenguaje adecuado, apropiado para la conversación con los estudiantes, que les dé la oportunidad de formular preguntas; y, además, una comunicación activa entre docente–estudiante, pues se identificó que esta práctica en el aula permitía una interacción clara, horizontal y creativa, donde el emisor y receptor son protagonistas de su propio aprendizaje, dado que se trata de un proceso donde se intercambian experiencias, emociones y sentimientos que generan un aprendizaje significativo. De ahí la importancia de considerar la propuesta de estrategias y herramientas pedagógicas que promuevan una comunicación en cada intervención realizada en el aula, como, por ejemplo, la planteada en el siguiente cuadro. (Ver figura 13).

Objetivos Esperados: - Reconocer que los animales son seres vivos. - Comprender las diferencias entre animales domésticos y salvajes.				
DIMENSIONES Y PILARES	DBA	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS
MUNICATIVA 	Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.	Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías.	<u>PRIMERA SEMANA</u> Durante la Asamblea se entablará un diálogo, donde la docente intencionalmente maneja el tono de voz y un lenguaje adecuado para propiciar una comunicación asertiva entre docente y estudiantes, con el objetivo de dar introducción al tema "Descubriendo Animales" donde se pondrá en evidencia los aprendizajes previos de los estudiantes, seguidamente nos desplazamos al gimnasio del colegio y nos acostaremos sobre las colchonetas e intentaremos escuchar el sonido de los animales, luego se dialoga a partir de la pregunta: ¿cómo hacen los ...? ¿que te hace decir eso?, ¿conoces a algún animal que se comunique con nosotros? ¿que sabes que le hace decir eso?. Por equipos imitarán el sonido de animales que conozcan según indicaciones.	Gimnasio Grabadora Sonido de Animales (USB) Cuento "Animales Asombrosos del Mundo" y "el Perro" Hojas Blancas Lápiz
COGNITIVA 		Explica las razones por las	A partir de la lectura del cuento "Animales Asombrosos del Mundo" y "el Perro": los estudiantes comprenderán las características de los animales y los identificarán. Se	

Figura 13. La docente investigadora expone una serie de actividades, donde se plantean acciones específicas que buscan mejorar la comunicación y el uso del cuento en voz alta para el alcance de los objetivos esperados.

Seguido a esto, y con el fin de indagar los conocimientos previos de los estudiantes, se aborda el desarrollo a la actividad del día, dando a conocer a los estudiantes los aprendizajes esperados; por ejemplo, el estudiante comprenderá e identificará los sonidos que emiten los animales. Luego, se les habla de la rutina que se va a trabajar “veo – pienso – me pregunto”, por lo cual se decide trabajar con estudiantes de 4 a 5 años de edad, ya que conecta, profundiza y amplía los conocimientos previos de los estudiantes y les permite hacer visible su pensamiento. Se modela y se inicia la rutina; la profesora busca promover la movilización del pensamiento con preguntas que ayudan a los estudiantes a describir y a argumentar qué ven, o qué saben, y los conduce a crear sus propias hipótesis, invitándolos a participar y a expresar sus emociones, sus gustos e intereses.

Así mismo, se involucra el movimiento de las fuerzas culturales (modelar, el tiempo, las oportunidades, el lenguaje y la conversación, el ambiente físico, las rutinas, las interacciones y las relaciones), las cuales crean conciencia en el profesor y generan una cultura de pensamiento, lo que ayuda a comprender el contexto y facilita el uso de rutinas de pensamiento y otros esfuerzos para hacer visible el pensamiento. En esa misma perspectiva dice (Lerner, 2001) “Para que un contenido tenga sentido desde la perspectiva de los niños, es necesario que sea interpretable a partir de sus conocimientos previos y que, simultáneamente, represente un desafío para ellos y exija la construcción de un nuevo conocimiento” (p.110). Pues bien, estas rutinas de pensamiento permiten indagar y conocer lo que piensan los estudiantes, y a su vez construir un nuevo conocimiento a partir de estas experiencias. (Véase figura 14)



Figura 14. Antes se desarrollaba la actividad sin generar comprensiones en el estudiante (imagen al lado izquierdo), ahora el uso de rutinas de pensamiento genera cultura de pensamiento y permiten observar las comprensiones de los estudiantes (imagen al lado derecho).

Acto seguido, la profesora decide investigar sobre el uso de más estrategias que permitan un acercamiento a la escritura en la etapa preescolar, pues, antes, sus actividades no favorecían de manera significativa un desarrollo apreciable en las habilidades comunicativas. Y ve la necesidad de incluir en su práctica la estrategia de la lectura de cuentos y de textos, en voz alta, brindando al niño oportunidades de interacción; incluyendo aspectos de la lectura y de la escritura con ambientes de aprendizaje que promuevan la comprensión de lo que se quiere enseñar. Como lo cita Ellery (2005) “La lectura en voz alta fomenta un sentido de comunidad y crea un ambiente en el aula en el cual la lectura es importante” (p.45).

De ahí la importancia de propiciar espacios donde el gusto e interés por la lectura de cuentos se construya desde el aula; con oportunidades para la participación de todo el grupo, de igual forma la autora Guzmán (1985) sostiene que el lenguaje es un proceso lingüístico y social y el lenguaje escrito, como continuación del lenguaje oral, también se concibe tanto lingüístico como social, por consiguiente, no se puede esperar a que el niño aprenda a comunicarse con los demás solo a través del aprendizaje de hacer letras, como lo veíamos en las evidencias anteriores.

Por ejemplo, con frecuencia, se formulan preguntas provocadoras y se promueve la participación, se modela y se lleva a los estudiantes a que hagan sus hipótesis. Tal

procedimiento permite que el estudiante, a través de lectura del cuento en voz alta, construya una representación mental de la escritura. (Ver figura 15).



Figura 15. Profesora hace lectura del cuento en voz alta y, a su vez, desarrolla la rutina de pensamiento “Veo – pienso – me pregunto”, haciendo visible el pensamiento de los estudiantes.

Con el par docente se hizo una observación minuciosa sobre la implementación de rutina; una de las docentes comentó y evidenció en los niños de transición, Aula 2, que al implementar la rutina “Veo. pienso y me pregunto” con la lectura del cuento “Vamos a cazar un Oso” el estudiante J.J dijo: “yo veo letras y números, un oso y personas” “yo pienso si el oso tiene la lengua larga “Yo me pregunto si el oso está bravo” la docente en ese momento rescato y anotó en el tablero las respuestas del estudiante y en ese momento J.C levantó la mano y dijo “profe... profe... oso tiene dos O y acentúo con su voz el sonido de la letra S y además añadió la O de mi nombre”; y otros estudiantes comenzaron a participar nombrando las vocales que aparecen en su nombre; a partir de este suceso se reafirmó la importancia de la implementación de rutinas de pensamiento, que permiten hacer visibles las ideas de los estudiantes. La intervención de la docente ayudó a develar las comprensiones de los alumnos; con esta dinámica se propició el espacio para que los estudiantes reconocieran la función social de la escritura y relacionarla con sus experiencias propias.

La intervención de la docente permitió, igualmente, aprovechar la oportunidad para provocar comprensiones profundas en los estudiantes; además, reafirmar la importancia de hacer visible el pensamiento, como una estrategia para el desarrollo y

aprendizaje de la escritura y oralidad en el grado de transición como lo plantea (Pérez Á., 2007):

La formación del profesor debe incluir un conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor debe ser capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar y, en su caso, interdisciplinar que enseña, a las necesidades de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula y del centro, de formular y experimentar estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación adecuadas a la diversidad de los estudiantes, de diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo, en definitiva, el profesor debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica. (p.18).

Pues, si se considera el replanteamiento de las acciones ejecutadas en el aula, se logra establecer una evaluación que da cuenta de cada uno de los procesos desarrollados dentro y fuera de ella y que permiten evidenciar las comprensiones a las que han llegado los estudiantes y los resultados de los aprendizajes que se obtienen al realizar la intervención pedagógica.

4.2.3 Acciones de evaluación.

En este apartado se describe la concepción de evaluación de la profesora de primera infancia como parte del aprendizaje en los niños.

En relación con dicha actividad, la profesora antes pensaba que el proceso de evaluación no era relevante para la práctica de enseñanza, puesto que la realizaba al terminar la jornada escolar, registrando en el observador los acontecimientos más importantes del desarrollo de la actividad, (ver figura 16). Por consiguiente, uno de los cambios que se realizan consiste en entender la evaluación desde el mismo aprendizaje como un proceso continuo y permanente donde los estudiantes movilizan su

pensamiento y alcanzan comprensiones profundas, acordes con su edad. Lo que es realmente importante, ya que esta no se concibe solo como un proceso del estudiante, sino también como una evaluación formativa; según Morales & Restrepo (2015) "...la evaluación para el aprendizaje debe ser una herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y dé cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes (p.91). Del mismo modo, otro autor afirma que "Solo cuando aseguramos el aprendizaje, podremos asegurar la evaluación. La buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Solo entonces podemos hablar de evaluación formativa" (Álvarez, 2011, p.12). Así pues, la evaluación permite potenciar las comprensiones y aprendizajes de los estudiantes.



Figura 16. Formas de evaluar el proceso de aprendizaje, al lado izquierdo antes de iniciar el proceso investigativo se evaluaba anotando las percepciones en un observador; al lado derecho el proceso de evaluación ahora se observa y analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus productos finales.

Pues bien, la investigadora analiza y descubre el proceso de evaluación en su práctica de aula y determina que el registro que realiza de las observaciones no es un instrumento válido para apreciar los aprendizajes de los estudiantes. Es entonces cuando se toma la decisión de observar los productos finales de las rutinas de pensamiento como elemento para evaluar los aprendizajes del estudiante y también para analizar la práctica

de enseñanza, en cuanto al desarrollo del pensamiento lógico verbal de la oralidad y de la escritura en los niños de la primera infancia, lo cual permite observar el nivel de escritura de los estudiantes.

4.2.4 Reflexión.

Se evidencia durante el desarrollo de la planeación, intervención y evaluación, notablemente, que la práctica de enseñanza de la profesora de transición se mejora con la implementación de estrategias que permiten visualizar el pensamiento de los estudiantes a través de las rutinas de pensamiento, las cuales promueven su desarrollo al utilizarla en pequeños grupos, o individualmente en el grado de transición.

Por otro lado, se llega a comprender lo importante que es la planificación de las actividades, a través de la implementación de estrategias pertinentes, claras y específicas, con el fin de promover en los estudiantes a comprensiones profundas que develan sus pensamientos a través de la participación, indagación y exploración, y finalmente lo manifiestan con un producto final.

No cabe duda de que las fuerzas culturales permiten mejorar la práctica de enseñanza, pues conlleva pensar en la planificación de una serie de elementos que están inmersos en la práctica pedagógica y que no se deben desconocer (tiempo, oportunidades, relaciones e interrelaciones, modelar y rutinas), puesto que fortalecen el proceso de enseñanza y por ende el aprendizaje en los estudiantes.

En la práctica de la enseñanza se observó que visualizar el pensamiento de los estudiantes significa develar y comprender los procesos mentales de cada uno de ellos. Además, reflexionar sobre la práctica de la enseñanza permite, no solo mejorar las estrategias, sino evaluar de manera consciente y crecer profesionalmente.

4.3 Tercer ciclo de reflexión: cambios y transformaciones en las concepciones de la práctica de enseñanza

Para el presente ciclo de reflexión, se tuvieron en cuenta los análisis de los ciclos anteriores, los cuales permitieron mejorar el proceso de formación y las concepciones de cómo enseñar y, a la vez, aportar significativamente a la educación en el ciclo inicial,

desde la perspectiva de la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. De igual forma, se elaboró una rúbrica de evaluación de la competencia comunicativa, herramienta que nos permitió precisar, aún más, los logros de esta investigación (ver anexo 4).

Durante el presente ciclo se describe y exponen las concepciones que surgieron en la práctica de la investigadora, frente a las acciones constitutivas, para el mejoramiento del oficio docente en el área de preescolar; progreso alcanzado en el marco de la metodología investigación acción, desde la perspectiva de la enseñanza, que ha girado en torno a los momentos de la planeación, la intervención, la evaluación; y por ende, las reflexiones que de allí surgen, para mejorar el proceso de formación en la educación inicial de niños y las niñas en la etapa escolar de los primeros años.

4.3.1 Acciones de planeación.

Aquí se describen los aspectos que se consideraban necesarios al iniciar el desarrollo de las actividades, y los cambios surgidos en sus concepciones al reflexionar sobre la práctica pedagógica y, a la vez, la transformación de su práctica de la enseñanza.

Una de las acciones constitutivas del profesor es la planeación de sus clases. Para la investigadora, esto significaba tener en cuenta, al momento de planear unos objetivos, unos tiempos determinados y unos recursos; además, entendía el desarrollo de una planeación como un requisito por cumplir que, finalmente, le ayudaba a alcanzar las metas propuestas para los periodos académicos. De esta manera, durante dos años de cambio continuo y permanente, el proceso de observación de su tarea profesional se ha convertido en un enorme reto.

En esta dirección un hallazgo que determinó un hito para la autora, como se ilustró ampliamente en el primer ciclo, fue reconocer que sus actividades no orientaban el desarrollo de las habilidades del pensamiento, carecían de estrategias que promovieran la comprensión, el pensar y el actuar de sus estudiantes, además las actividades no propiciaban espacios para generar la participación entre pares y el docente, pues sus planeacion

es eran monótonas y magistrales.

Sin lugar a dudas, aunque se fuera en dirección del cumplimiento de los lineamientos de la primera infancia y de la educación inicial, se buscaba promover el juego, la literatura, exploración del medio y el arte (actividades rectoras de la primera infancia), al ser tan primordiales en el proceso escolar de los niños en sus primeros años; la profesora investigadora indagaba sobre herramientas y estrategias que permitieran enriquecer y desarrollar las competencias y desempeños de los estudiantes para ofrecer a los niños y niñas un pre escolar de calidad, con el fin de ver al niño y niña como personas pensantes y capaces de responder a tareas determinadas que lo llevaran a la comprensión de los conceptos, pensar y actuar.

Antes de iniciar la maestría, la investigadora no consideraba la posibilidad de la mejora y cambios en sus prácticas de enseñanza, desde la observación y desarrollo de la planeación de sus actividades y estrategias propuestas. En el transcurso de dos años la docente ha podido comprobar con las evidencias recogidas (fotos, audios, trabajos de los estudiantes entre otros), mostradas a lo largo del presente trabajo, cómo ha ido cambiando su concepción respecto a la planeación, ejecución y evaluación, ya que ahora se busca desarrollar acciones conscientes y profesionales, que definan el alcance del desempeño en el desarrollo de su clase, y donde cada actividad facilite la participación de los estudiantes, haga visible su pensamiento y la construcción de nuevas concepciones según la temática. (Ver figura 17).

 COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICION JULIO 31 AL 11 AGOSTO DE 2017 				
DIMENSIONES	DESEMPEÑOS A TRABAJAR	ESTRATEGIA PEDAGOGICA	RECURSOS	OBSERVACIONES O EVALUACION
COMUNICATIVA 	Establece relaciones entre imagen y sonido. Realiza predicciones, inferencias alrededor de la lectura Maneja nociones de cantidad en actividades cotidianas	<p>PRIMERA SEMANA</p> ✓ Iniciaremos temática de los animales. Realizar asamblea haciendo preguntas a los niños sobre los animales... ¿Qué han escuchado sobre los animales? ¿Qué animales conocen? ¿Dónde viven los animales? ¿Cuál es su animal favorito? Etc. Le hablaremos sobre los animales de la granja. Escuchar la canción "En el arca de Noé" https://www.youtube.com/watch?v=a5LoHy_Vr0I y aprenderla. Se escuchara unos sonidos de animales para que los niños identifiquen. <p>En el cuaderno realizar el dibujo de cuál es su animal favorito y describir oralmente sus características ante sus compañeritos.</p> <p>Mostrar animales y practicar palabras de animales en ingles conejo:rabbit / caballo: horse / perro : dog / gato : cat / tortuga : turtle / pajaros: birds / oveja: sheep / pato: duck / vaca: cow / gallo: cock / gallina: hen / pollito : chicken .</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuentos de imágenes de animales Video – computador. Cuaderno – lápiz- colores Afiches o dibujos de animales 	

PLANEACIÓN DEL 22 AL 03 DE MAYO 2019				
Aprendizaje Esperados: -Los Estudiantes Comprenderán qué hacen parte de una familia, comunidad y un territorio con costumbres y valores. -Los Estudiantes comprenderán qué son los insectos y sus características -Los Estudiantes Comprenderán la clasificación de los insectos				
DIMENSIONES Y PILARES	DBA	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS
COMUNICATIVA 	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.	Comparo, ordeno y clasifico objetos de mi entorno de acuerdo al color (colores secundarios), forma (rectángulo y rombo).	SEGUNDA SEMANA Se da inicio a la asamblea recordando la importancia de practicar diariamente los valores del respeto y la responsabilidad en casa y el colegio. Cantaremos canciones favoritas. ➤ Continuando el desarrollo de la rutina de pensamiento, recordaremos las ideas iniciales de ¿qué son los insectos? y pasaremos a ver el video Descubriendo a los Insectos https://www.youtube.com/watch?v=ZHfSo-dewmk y seguidamente se da desarrollo al segundo momento de la rutina (ahora pienso), cada estudiante representará gráficamente sus nuevas ideas y conceptos de los insectos. En primer lugar, se inicia la asamblea con un saludo y una conversación acerca de la familia. La profesora desarrollara la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?, motivando a los estudiantes a describir lo que ven, argumentar y construir sus respuestas argumentos.	Hoja de papel blanca Colores Lápices Colores Video Hoja de papel blanca
COGNITIVA	Determina la	Determina la		

Figura 17. Planeación al inicio de su maestría (figura de arriba) y planeación al final de su maestría (imagen de abajo) esta última se caracteriza por ser una planeación consciente y profesional.

Los cambios y el mejoramiento en la planeación permitieron el fortalecimiento de la práctica de la enseñanza a través acciones conscientes realizadas dentro y fuera del aula. Al respecto (García & Valencia-Martínez, 2014) señalan que la planeación, es una herramienta que le permite a los docentes organizar las diferentes intervenciones, en ella, se describe de manera específica las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula y fuera de ella, con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados.

4.3.2 Acciones de intervención.

A partir de la observación de las prácticas en el aula de clase, la investigadora procede a analizar su intervención, y surge una nueva concepción en cuanto la manera de ejecutar sus clases, ya que cambió su pensamiento en cuanto a la importancia de propiciar la participación en los niños y niñas en su etapa preescolar, es así que la autora indaga y se motiva a indagar nuevas estrategias para fortalecer las práctica de enseñanza; las estrategias pedagógicas fueron la lectura de cuentos en voz alta y las rutinas de pensamiento “veo-pienso-me pregunto” y “antes pensaba- ahora pienso”, las dos estrategias implementadas simultáneamente o de forma individual según la

actividad a desarrollar, pues la investigadora observó que la rutina de pensamiento “veo-pienso-me pregunto” facilitaba el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento de los niños y niñas, puesto que, después de indagar, se determina el uso de esta rutina como estrategia pedagógica que facilita sus prácticas y, a su vez, estas rutinas de pensamiento ofrecen la oportunidad al estudiante de participar y aprender a pensar, interpretar y actuar, las rutinas de pensamiento, como lo plantea Rirchhart (2002):

Pueden ayudarnos como maestros a hacer visible el pensamiento y a apoyar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes. Se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas. (p.29).

Por ello, las acciones intencionadas y planificadas por parte de la investigadora llevaron a los estudiantes a aumentar su comprensión y a promover el desarrollo de sus habilidades comunicativas y al acercamiento a la escritura inicial.

En este aspecto, la investigadora observó que las dos rutinas de pensamiento, implementadas en sus prácticas de enseñanza la primera rutina: “veo-pienso-me pregunto”, ayudaba al estudiante a reflexionar sobre su propio pensamiento, dar nuevas ideas y opiniones, según el tema a desarrollar. La rutina de pensamiento “antes pensaba- ahora pienso”, motivó a los estudiantes a desarrollar la creatividad; además de desarrollar su vocabulario (lenguaje oral entre sus pares y profesora), lo que ayudó a consolidar procesos metacognitivos, la imaginación y las habilidades comunicativas en los niños de transición, provocando que los estudiantes hicieran producciones escritas de sus nuevos aprendizajes. Ésto significó avances importantes en los procesos, tanto de lectura como de escritura. (Véase figura 18).



Figura 18. Evidencia de práctica de enseñanza-aprendizaje a través de las dos rutinas de pensamiento “antes pensaba- ahora pienso”, y “veo-pienso-me pregunto”

Por consiguiente, la investigadora examina su concepción con respecto a la enseñanza de la escritura a través de las planas y el uso de textos, determinando que los conflictos cognitivos demandan permanente el pensamiento, las cuales manifiestan en sus escritos y conversaciones, creando una relación entre el pensamiento y el lenguaje, favoreciendo en los niños de transición el acercamiento a la escritura. Por ello, la investigadora transforma y reconstruye sus estrategias de enseñanza, declarando que la reflexión de las prácticas de enseñanza y el uso de diferentes estrategias enriquecen sus prácticas de enseñanza.

4.3.3 Acciones de evaluación.

En el momento de evaluar la investigadora consideraba que, al realizar una descripción cualitativa y dar una valoración simbólica de “carita feliz”, representaba una evaluación acorde a la edad de los niños y suficiente para llevar a cabo la evaluación de los procesos, pues los niños respondían a esta valoración positivamente y la docente empleaba esta herramienta diseñada para valorar el proceso de aprendizaje de los niños. En esta medida, antes de iniciar la maestría, se consideraba este un instrumento válido para determinar si el niño aprendía o no. (Ver figura 19).



Figura 19. Evidencias de la práctica de evaluación antes y ahora del proceso investigativo en la maestría, al lado izquierdo el método de carita feliz o triste; al lado derecho la evaluación como un proceso permanente, inmediato y específico.

Desde esta perspectiva, la investigadora cambia los criterios de las prácticas evaluativas en la primera infancia, ahora concibe la evaluación como un proceso cualitativo y formativo.

De igual forma, ahora, se declara la evaluación formativa como un proceso permanente, inmediato y específico, como un instrumento que le brinda información para tomar decisiones específicas frente al aprendizaje individual y grupalmente, además de evaluar su práctica de enseñanza, para el mejoramiento permanente y continuo de la misma.

4.3.4. Reflexión.

A partir de las experiencias significativas en los anteriores ciclos de reflexión, se demostró la importancia de la formación permanente de la docente investigadora, a partir de la exploración, revisión e implementación de estrategias, herramientas y recursos pedagógicos, que giren en torno a los procesos de enseñanza y formación profesional para el mejoramiento del oficio docente.

La observación continua y permanente de las prácticas, fomenta la curiosidad e indagación por conocer nuevas formas de enseñar, construcción de conocimiento y saberes, que responden a la necesidad o problemáticas que se develan en las acciones

constitutivas del docente, y a su vez propende el mejoramiento de las prácticas y la construcción de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Las transformaciones ocurridas en la práctica de enseñanza y el aprendizaje permitieron evidenciar que las rutinas de pensamiento promueven y contribuyen significativamente en los procesos cognitivos y el desarrollo del pensamiento lógico verbal en los niños de la primera infancia, de igual manera les permite pensar con más profundidad y ser conscientes de su propio aprendizaje. Por otro lado, también facilitan establecer conexiones entre la lengua y el pensamiento, fortaleciendo el acercamiento a la escritura inicial en la primera infancia, a través de estrategias como la lectura del cuento o textos en voz alta y las actividades como las rutinas de pensamiento, ya que los niños aprenden a pensar y hacer comprensiones profundas, llevándolos a preguntarse y hacer preguntas con respecto a un tema de su interés, promoviendo el dialogo y la expresión del lenguaje como una idea inicial a la escritura, a través del dibujo, las manualidades, los escritos, entre otras.

Respecto a la enseñanza en la educación inicial, es importante documentarse y buscar estrategias adecuadas, según los intereses y necesidades del estudiante; además, es necesario que sean acorde a la edad y sus contextos; de esta manera, es posible evitar caer en prácticas tradicionales, monótonas y aburridas. Con relación a las prácticas pedagógicas, es necesaria la mejora permanente y la construcción de nuevos conocimientos que permitan sustentar las disciplinas del saber, especialmente, en la educación inicial, donde la enseñanza es la base para potenciar el resto de la vida del niño hasta su adultez.

Por otro lado, la investigadora verificó que el uso de toda literatura infantil en voz alta favorece la comunicación entre estudiante–profesora, desarrolla las habilidades comunicativas y modela la enseñanza de la escritura inicial en los estudiantes de transición. De igual manera, ayudan al alcance de los objetivos establecidos, como lo plantean Pérez & Róa (2010):

Los referentes para didáctica del lenguaje al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee, transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera, además de

aspectos formales como leer en un buen tono de voz, articular adecuadamente las palabras, tener un control visual del grupo y asumir una postura corporal adecuada. (p.40).

Por todo lo anterior la lectura en voz alta, debe estar presente de forma constante en las aulas de clase, para cumplir con la finalidad de formar buenos lectores, que lean por gusto, que entiendan lo leído, que se identifiquen con el texto, que imaginen, vivan las acciones y sientan las emociones que la lectura les evoca.

5. Hallazgos e Interpretación de los Datos

Este apartado menciona los principales hallazgos a lo largo de la investigación, señalando sus debilidades y los cambios implementados. En este caso, el estudio de la investigadora de transición declara la práctica de enseñanza como el objeto de estudio de este texto; por ello, decide analizar las subcategorías: planeación, implementación y evaluación, que se utilizan para el estudio en torno a las prácticas del profesor, y recogen los elementos principales de las acciones constitutivas del profesor, útiles para efectuar un análisis adecuado de las realidades del aula de clase.

A continuación, se muestran las categorías y subcategorías, que se abordaron en este proyecto de investigación.

Tabla 2

Categorías de análisis que surgieron en la investigación

Categorías	Subcategorías	Descripción	Insumos	Instrumentos
Prácticas de enseñanza	Planeación	Objetivos, contenidos y estrategias	Planeación de Clase	Diario de campo Registro de audios
	Intervención	Estrategias de la profesora para enseñar la escritura inicial		Registro de audios
	Evaluación	Acciones de la profesora para evaluar		Grabaciones de Clases Productos de los estudiantes
Categoría Emergente	Lectura del cuento en voz alta			

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de los resultados arrojados por la investigación, se tuvo en cuenta el siguiente proceso:

Recolección de la información: diarios de campo, registros fotográficos, grabaciones de clases y producciones de los estudiantes.

Revisión y Organización de la información recolectada en la práctica de la profesora: por categorías y subcategorías.

Depuración los datos más notables para cada categoría: puntos de acuerdo, diferencias, aspectos significativos.

Tabla 3
Principales hallazgos y cambios en la acción de planeación

Categoría	Antes	Ahora
Planeación	La docente no formula actividades intencionales promoviendo la participación del estudiante.	La planeación se arraiga como proceso intencional, flexible y dinámico, que propone actividades que para lograr que el estudiante comprenda y aprenda.
	No promueve el desarrollo de estrategias que favorecen el aprendizaje de la escritura en la etapa inicial de los infantes.	La implementación de nuevas planeaciones permite reconocer los avances y fortalecimiento de los desempeños en los estudiantes.
	Propuestas de planeación no pretendían una intención pedagógica clara	Las propuestas de planeación se convierten en una herramienta para constituir de forma intencionada los procesos de enseñanza aprendizaje con los estudiantes.
	Prepara sus actividades según las bases curriculares y las actividades rectoras de la primera infancia, sin embargo, los objetivos no son claros y específicos.	La profesora orienta sus actividades a partir de los lineamientos establecidos para la primera infancia (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, las actividades rectoras y los derechos básicos del aprendizaje).
	Tiene en cuenta la postura del modelo educativo de la institución.	Responde al modelo educativo adoptado por la institución donde labora.
	Sus estrategias son repetitivas, magistrales y monótonas.	Indaga por la aplicación de estrategias que lleven a los estudiantes al desarrollo del pensamiento.
La profesora no realiza procesos de reflexión frente al oficio docente.	La Reflexión pedagógica constituye la base para el aprendizaje y la enseñanza de su saber pedagógico.	

Fuente: elaboración propia

En el análisis de los ciclos de reflexión de la intervención, se determina que son escasas las propuestas pedagógicas planteadas por la investigadora; además, si se formulaban, estas tendían al desarrollo de prácticas monótonas y magistrales, que no promovían aprendizajes significativos, ni el desarrollo del pensamiento, tampoco al acercamiento a la escritura inicial en los primeros años. Por otro lado, se observa que las actividades se proponían entorno a experiencias del arte, juego, literatura y la exploración del medio.

En el ejercicio de depuración de los datos recolectados durante los ciclos de reflexión uno, dos y tres, un hallazgo importante, que permitió la transformación de las estrategias propuestas por la profesora, fue implementar estrategias que promovieran el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, pues los datos arrojaron que hacer visible el pensamiento en los estudiantes favorecía la enseñanza de los aprendizajes, hacía visible el pensamiento y apoyaba el desarrollo de la comprensión y de las actividades a desarrollar; aspectos importantes que transformaron la práctica de enseñanza con la implementación de "rutinas de pensamiento", para orientar sus procesos de producción, así como para evidenciar los procesos de aprendizaje y acercamientos a la escritura inicial.

Por otro lado, con la aplicación de las rutinas de pensamientos, a los niños les resultaba fácil hacer preguntas y dar sus explicaciones; además, pueden describir, interpretar y preguntarse. Esto demuestra la efectividad de las rutinas implementadas "veo-pienso-me pregunto", "¿Qué te hace decir eso?" y "antes pensaba ahora pienso", implementadas en el trayecto de la investigación, de igual modo se halló que los niños establecían relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, lo que contribuyó al acercamiento a la escritura inicial. En las respuestas de los niños, se ve claramente cómo ellos son participes de su propio aprendizaje, son indagadores y muestran interés por expresar sus opiniones.

Con relación a lo anterior (Salmon, 2009) destaca cómo el uso habitual de las rutinas de pensamiento en el aula de clase contribuye al desarrollo del aprendizaje de las habilidades comunicativas en los niños en sus primeros años, puesto que ayudan a

la comprensión de lo que se les enseña, manifiestan sus ideas a través de sus escritos y aumentan su vocabulario.

Otro hallazgo importante, que cambió las prácticas de la investigadora, fue la implementación de la literatura infantil como la segunda estrategia transformadora de la práctica de enseñanza, ya que, aunque la docente realizaba lectura del cuento para iniciar el gusto por la lectura, la imaginación y la oralidad en los primeros años de los infantes, carecían de una intención pedagógica encaminada al alcance de los objetivos propuestos. En consecuencia, la investigadora observa minuciosamente esta subcategoría, y se da cuenta de que los niños no comprenden el texto narrado, no participan y, así mismo, no responden coherentemente la pregunta formulada por la profesora. En busca de mejorar el uso de esta estrategia nace una categoría emergente en el estudio de la investigación denominada formas de narrativa.

En cuanto al cuento, el uso de la lectura en voz alta, (Trelase, 2010) en su Manual de la lectura en voz alta dice:

Les leemos a los niños por las mismas razones que les hablamos: para tranquilizarlos, entretenerlos, crear lazos; informarles o explicarles algo, es decir, despertar su curiosidad para inspirarlos. Pero, al leerles en voz alta también los preparamos para que asocien lectura y placer, creamos las bases del conocimiento, construimos su vocabulario, les ofrecemos un modelo de lector. (p.38).

Según los datos que arrojaron los ciclos de reflexión, se observó y encontró en la categoría emergente (formas de narrativa), que es importante incluir en las prácticas el uso adecuado de la voz y la narración de los textos literarios, pues los datos encontrados demostraron que los niños manifestaban curiosidad por el texto narrado, acercamiento al lenguaje escrito, gusto e interés al inicio, durante y final de la lectura del cuento seleccionado; potenciando, de esta forma, la enseñanza y aprendizaje en los primeros años, lo que finalmente fortalecía la oralidad, la escritura inicial y el desarrollo integral en los niños de transición, pues Colomer, (2005) plantea que “gran parte de la formación literaria de los niños y las niñas se produce a través de su contacto directo con la literatura dirigida a la infancia y la adolescencia” (p.99).

Al respecto, Colomer (2005) afirma:

Compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito entre la recepción individual hasta la recepción del seno de una comunidad que la interpreta y la valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo. (p.198)

A la luz de estos hallazgos, la investigadora da cuenta de la eficacia de las dos propuestas pedagógicas ejecutadas: las rutinas de pensamiento y el uso de la lectura del cuento en voz alta, declarando que son estrategias que potencian el aprendizaje en los estudiantes y su uso habitual en el aula de clase facilita el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de los contenidos curriculares, así como la mejora de la práctica de enseñanza, por ende, se fortalecen las bases para una buena educación.

Tabla 4
Principales hallazgos y cambios en evaluación de los aprendizajes

Categoría	Antes	Ahora
Evaluación de los aprendizajes	La profesora califica simbólicamente los trabajos finales de los estudiantes con una carita feliz.	Los procesos de aprendizajes de los estudiantes se valoran permanente, inmediata individualmente.
	Registra en el observador de forma cualitativa y grupal los procesos de aprendizajes de los estudiantes.	La evaluación además de reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes le permite al profesor intervenir en la transformación de las estrategias implementadas.
	La profesora no toma en cuenta la información registrada como un insumo importante que le lleve a reflexionar sobre su práctica de enseñanza.	La evaluación se concibe como un proceso formativo que hace parte del aprendizaje de los estudiantes, además son una base para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la profesora.

Fuente: Elaboración propia

Durante el análisis de los ciclos, se evidenció el poco seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes. Los datos recolectados arrojaron que, inicialmente, la

investigadora evaluaba las actividades por medio de un símbolo de “carita feliz”, otorgada al finalizar cada actividad; sin enseñar al estudiante las fortalezas y las debilidades de sus procesos de aprendizaje; sin embargo, se evidencia que las transformaciones surgidas en las prácticas de enseñanza desde las mejoras de la planeación y la intervención, hace necesaria la búsqueda de instrumentos más pertinentes para la evaluación de los procesos de los estudiantes.

También hay que anotar un hallazgo relevante en este proceso, se trata del uso de rubricas para precisar los procesos pedagógicos de los estudiantes, (ver anexo 4), a través de lo cual se busca establecer las relaciones entre los desempeños de los niños y los aprendizajes esperados, pues ahora la profesora concibe e implementa la evaluación como un proceso formativo que le hace seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes de forma individual y permanente, identificando las dificultades y fortalezas que pretende evaluar la profesora. Según, Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta (2013):

Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. (p.61).

Desde esta perspectiva de evaluación, la investigadora decidió implementar el uso habitual de las rubricas, para evaluar y fortalecer los aprendizajes en los niños. Es así como se constató la mejora de las prácticas, ya que ella lo concibió como un instrumento importante, de naturaleza cualitativa y descriptiva, que favorece el desarrollo de las estrategias, del currículo y, por ende, del mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza en la educación inicial.

Otro aspecto importante en esta investigación fue considerar en la propia práctica de la enseñanza su proceso de reflexión, de esta manera se permitía estar cada vez más cerca de la realidad del estudiante, al mismo tiempo, conocer lo que él pensaba con respecto a dicha actividad y replantear si el objetivo se cumplía o había que mejorarlo, como lo plantea (Niño, 2013):

La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal de su papel como actor y participante en el proceso curricular, una producción de conocimiento para la comprensión de la situación que se analiza, una reflexión axiológica sobre lo instituido y una mirada prospectiva sobre el futuro. (p. 3-4)

6. Conclusiones

Después de haber realizado la investigación y de ponderar sus hallazgos, podemos plantear algunas deducciones, muy importantes, para la cualificación del conocimiento respecto al tema investigado.

En primer lugar, nos dimos cuenta de que la reflexión educativa, especialmente en la etapa inicial, podía potenciar el saber pedagógico, las formas de enseñar en el aula, así como la identificación de las problemáticas particulares de cada profesor que desea evolucionar profesionalmente. Ese proceso se convierte en un reto significativo para impulsar la formación profesional desde otra perspectiva y, sin duda, después el docente ya no será el mismo de antes.

Tal inferencia la hacemos teniendo en cuenta lo que dice Elliot, (2000), "...el juicio de la investigación-acción es diagnóstico, y no prescriptivo; es por eso que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y no por un investigador" (p.4). En otras palabras, cada docente es el encargado de cuestionar las acciones, ejercicios y actividades propias desde su aula, y para ser un buen investigador debe prestar atención a todo lo que acontece allí, pues a simple vista no es suficiente; debe ser curioso al observar, y además cuestionarse, para determinar qué cambios prescribe para mejorar su práctica de enseñanza.

En segundo lugar, las transformaciones dadas en la práctica de enseñanza y el aprendizaje permitieron evidenciar que las rutinas de pensamiento promovían y contribuían significativamente en los procesos cognitivos y en el desarrollo del pensamiento lógico verbal en los niños de la primera infancia; de igual manera les permitía pensar con mayor profundidad y ser conscientes de su propio aprendizaje. Eso se puede apreciar en las palabras de Tishman y otros (Como se citó en Salmon, 2009) "El pensamiento es invisible; entonces al hablar de pensamiento nos encontramos con algo abstracto y difícil de explicar. Sin embargo, es obvio que el ser humano utiliza su pensamiento para resolver problemas, razonar, imaginar, buscar evidencia, relacionar, preguntar, etc." (p.65).

En tercer lugar, la creación pedagógica permite establecer conexiones entre la lengua y el pensamiento, fortaleciendo el acercamiento a la escritura inicial en la primera infancia, a través de estrategias como la lectura del cuento o textos en voz alta y las actividades como las rutinas de pensamiento, ya que los niños aprenden a pensar y a hacer comprensiones profundas, llevándolos a preguntarse y a hacer preguntas con respecto a un tema de su interés, promoviendo el diálogo y la expresión del lenguaje como una idea previa a la escritura, a través del dibujo, las manualidades, los escritos, entre otras.

En cuarto lugar, la planeación, en el oficio docente, implica crear, indagar y aplicar nuevas estrategias didácticas que permitan enfrentar los retos de la educación, especialmente en la educación inicial, pues un ejercicio de planeación intencional favorece significativamente la enseñanza de los contenidos y de la misma manera la planeación permite una intervención y evaluación de forma intencionada y planificada. Así mismo, la reflexión continua busca el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo refiere Ritchhart et al (2014):

Las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento, deben ser útiles tanto a los estudiantes como a los docentes. En lugar de ser simplemente actividades que ayudan a los docentes “enganchan” a los estudiantes de manera activa, las rutinas de pensamiento son herramientas que los estudiantes pueden utilizar para apoyar su propio pensamiento. En realidad, el verdadero propósito de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices. (p.87).

7. Recomendaciones

Los hallazgos también permiten mostrar algunas ideas que valen la pena para contribuir en el mejoramiento de la enseñanza en la educación inicial.

Primero, es importante documentarse ampliamente y buscar estrategias adecuadas, según los intereses y necesidades del estudiante.

Segundo, es necesario que las estrategias se ajusten a la edad y a los contextos de los niños y las niñas; de esta manera, es posible evitar caer en prácticas tradicionales, monótonas y aburridas.

Tercero, con relación a las prácticas pedagógicas, es necesaria la mejora permanente y la construcción de nuevos conocimientos que permitan sustentar las disciplinas del saber, especialmente en la educación inicial, donde la enseñanza es la base para potenciar el resto de la vida del niño hasta su adultez.

7.1 Preguntas para adelantar estudios futuros

A partir de las transformaciones que surgieron en el quehacer docente de la investigadora, se formulan las siguientes preguntas:

¿Cuál sería el próximo foco de análisis de la investigadora para favorecer los aprendizajes y la enseñanza en los niños del Colegio Álvaro Gómez Hurtado?

¿Cómo motivar al equipo de docentes del Colegio Álvaro Gómez Hurtado a realizar procesos de reflexión permanentes y continuos, para lograr el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la institución?

Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá. (2018). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Álvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá: Didácticas Magisterio.
- Cañas, J. M. (2010). *El proceso comunicativo dentro del aula*. Jaén-España: Ittakus.
- Clemente, E., & Hernández, B. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(27), 221-223.
- Colomer, T. (2005). *ANDAR ENTRE LIBROS: LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Educere. (2006). La planificación en el nivel inicial. *Revista Venezolana de Educación*, 7(23), 423-432.
- Ellery, V. (Marzo de 2005). *UN AULA DE LECTURA Y ESCRITURA COMPREHENSIVA E INTEGRADORA*. Obtenido de Lectura y Vida: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Elery.pdf
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata S.L.
- Floréz, R. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica: El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García, M., & Valencia-Martínez, M. (2014). NOCIONES Y PRÁCTICAS DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. d. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65.

- Gimeno, J., & Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, S.L.
- Guzmán, R. J. (1985). El manejo escolar del lenguaje escrito. *Red Académica*(16), 1-9.
- Guzmán, R. J., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018). *Lectura y Escritura en los Primeros Años*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Harf, R. (2017). *Educar con coraje*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- ICBF; SED; COLSUBSIDIO. (2018). Documento de Lectura de Realidad . *Colegio Álvaro Gómez Hurtado*. Bogotá, Colombia: ICBF.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicacion. *Comunicar*(11), 158-165.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación: (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. Obtenido de Universidad Internacional de la Rioja: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ana.pdf?sequence=1>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela* (Vol. 22). México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales, M., & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional: <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20currículo%20y%20evaluación.pdf>

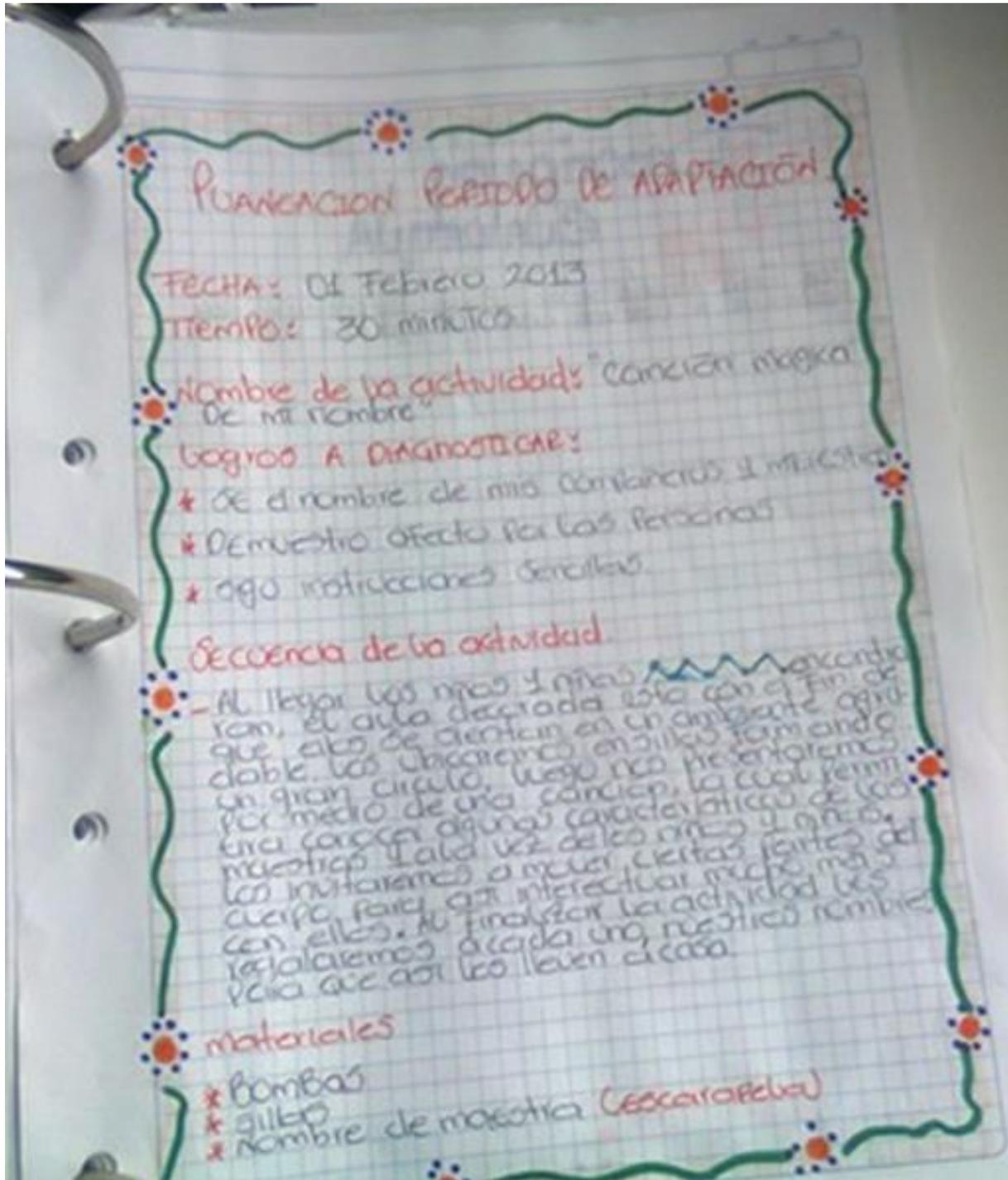
- Pérez, Á. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. *Profesorado y otros profesionales de la educación*, 7-36.
- Pérez, M., & Rúa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Kimpres.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Quintero, J., Zuluaga, C., & López, M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 39-56.
- Rail, S. (2010). Análisis de los discursos de la planificación escrita de un grupo de profesores de educación infantil. *Signos*, 43(73), 281-306.
- Rirchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters and How to Get It*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la independencia de todos los alumnos*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida*, 30(4), 62-69.
- Salmon, A. (2014). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. Obtenido de Experiencias en el aula: https://www.academia.edu/12243047/Hacer_visible_el_pensamiento_para_desarrollar_la_lectoescritura._Implicaciones_para_estudiantes_biling%C3%BCes
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1998). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: AIQUE.

Trelase, J. (2010). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

Anexos

Anexo 1: Planeación inicial de la docente investigadora antes de iniciar la maestría.



Anexo 2: Formato diario de campo utilizado para recoger toda la información de las observaciones y actividades realizadas para la investigación.

Universidad de La Sabana
 Facultad de Educación
 Maestría en Pedagogía



Título de la investigación

Diario de Campo No.

Fecha:
 Hora:
 Grupo:

Institución educativa:
 Unidad Temática de la clase:
 Objetivos
 Materiales
 Contenidos

Nota descriptiva	Nota interpretativa	Nota metodológica

Notas adicionales:

Anexos: Productos de los estudiantes, fotografías, videos, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3: Ejemplo del diseño de actividades de planeación que desarrollaba y ejecutaba la docente investigadora al iniciar la maestría en pedagogía.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICION JULIO 16 AL 27 DE 2018 </div>  </div>				
DIMENSIONES	DESEMPEÑOS A TRABAJAR	ESTRATEGIA PEDAGOGICA	RECURSOS	OBSERVACIONES O EVALUACIÓN
<p>COMUNICATIVA</p> 	<p>Establece relaciones entre imagen y sonido.</p> <p>Hace agrupaciones de objetos utilizando diferentes cantidades</p> <p>Realiza conteo de objetos estableciendo relaciones entre cantidad y número.</p> <p>Realiza predicciones, inferencias alrededor de la lectura.</p> <p>Busca solucionar sus conflictos a partir del diálogo y de manera independiente teniendo en cuenta las normas mínimas de</p>	<p><u>Primera Semana</u></p> <p>✓ Aprenderemos a reconocer los sonidos de la Consonante M con las vocales. https://www.youtube.com/watch?v=swrG4O5UCSQ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por grupos de 4 estudiantes se jugara a buscar objetos u cosas en el salón que al pronunciar tengan la letra Mm, luego se proporcionar a los niños revistas para que identifiquen la consonante Mm y la recorten y se pegaran en un mural. <p>✓ En el salón se entregará a cada niño un pedazo de cinta papel de una media considerable para ir al patio y hacer el juego "el rey ordena" iniciando con el rey ordena hacer un circulo, el rey ordena hacer la vocal a, el rey ordena hacer el número 9, el rey ordena hacer la letra m etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el cuaderno ferrocarril se trabajara la consonante m comenzando con su trazo y luego se decorara, <p>✓ Se sacara el molde del cuerpo de un pulpo en cartulina y se pedirá a cada niño que pique sobre la línea del borde para sacar lo, seguido le harán con plastilina blanca y negra los ojos, luego a cada niño se facilitaran 10 pedazos de lana del mismo largor para que en cada una introduzcan diferentes cantidades</p>	<p>✓ Cuaderno ferrocarril.</p> <p>✓ Cartulina</p> <p>✓ Shakiras</p> <p>✓ Lana</p> <p>✓ Plastilina</p> <p>✓ Cuaderno cuadriculado</p> <p>✓ Lápiz</p> <p>✓ Colores</p> <p>✓ Biblioteca</p> <p>✓ Cartulinas</p> <p>✓ Colores</p> <p>✓ Lápiz</p> <p>✓ Caja</p> <p>✓ Cartulina</p> <p>✓ Craft</p>	

	<p>convivencia elaboradas en el aula Explora habilidades motrices básicas como atrapar, lanzar y saltar.</p>	<p>de shakiras iniciando con 1 hasta llegar a 10, al finalizar a cada una se hará un nudo grueso, cada una se pegara al cuerpo del pulpo como tentáculo. (ver imagen1)</p> <ul style="list-style-type: none"> En el cuaderno se trabajara el reconocimiento de la Familia del 10, se dibujara un pulpo con 10 tentáculos y ahora el niño deberá numerar las iniciando de 10 hasta el 19. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempera 	
<p>CORPORAL</p>	<p>Participa activamente en diferentes creaciones utilizando diferentes materiales, a través del manejo y experimentación de diversas técnicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Invento un Cuento, se ira a la biblioteca y se harán equipos de 5 niños, cada grupo escogerá un cuento y lo observaran luego cada niño escogerá un personaje del cuento y lo imitara y entre los 5 recrearan la historia. Se incitara a que den el nombre de los personajes con las letras conocidas. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Luego iremos al salón y en cartulinas plasmaremos la experiencia y escribiremos el nombre de cada personaje de nuestro equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuaderno ferrocarril ✓ Plastilina ✓ Lápiz ✓ Colores 	
	<p>Se evidencia una relación de apoyo y colaboración de la familia en el proceso integral del niño</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La caja de valores: Dentro de una caja se colocaran cartulinas en las que se escribirán varios valores (solidaridad, respeto, honestidad, tolerancia, responsabilidad, amor, etc.). Y una vez en círculo se jugara caiga en la nota con canciones muy sencillas y el niño que se equivoque en el ritmo, se acercara y sacara una cartulina para que descubran la palabra que está escrita, se procederá a discutir de manera grupal el significado de dichos valores y en qué posibles situaciones pueden reflejarse los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aros ✓ Cinta ✓ Tiza ✓ Hojas blancas 	
<p>PERSONAL SOCIAL</p> 		<p><u>ACTIVIDADES EN CASA:</u> Cuaderno cuadriculado recortar y pegar 10 objetos y numerar los del 10 al 19. Cuaderno ferrocarril: recortar y pegar varias m.</p> <p><u>Segunda Semana</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jugaremos a Imitar: Se pedirá a los estudiantes que observen a su alrededor imágenes, objetos, juguetes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Palos de paleta ✓ Cuaderno cuadriculado ✓ Lápiz ✓ Papel crepe. ✓ Palos de paleta ✓ Cartulina amarilla y tiras de anaranjada ✓ Marcador 	

ARTISTICA



etc, luego iremos al gimnasio y haciendo un circulo sentados, se dará la oportunidad al niño que lo desee, de que imite el movimiento o sonido de la imagen que observo en el salón, y el resto trataremos de adivinar que es, e Identificaremos los sonidos de las letras conocidas vocales y consonantes "M"

- ✓ Luego iremos al salón y por mesas con tempera, en papel craft se escribirá el nombre de lo imitado e identificaremos la consonante "m".
- ✓ Durante la asamblea se jugara pato pato ganso, donde al niño que le corresponda ganso dirá algo que al pronunciar tenga la silaba ma.
 - ✓ En el cuaderno ferrocarril se trabajara la silaba ma, se realizara su trazo correctamente y se decorara esparciendo plastilina dentro de la misma, en el último renglón cada estudiante colocara su nombre.
- ✓ Se ira al patio con 6 aros y se hará un camino en zigzag, dentro de cada aro se colocaran las vocales en el 6º la letra m, y se ira diciendo palabras con la consonante m y el niño que sepa con que vocal se une la consonante pasara el zigzag.(ejemplo, mariposa el niño debe decir m a). luego se dará tiza y escribirán la palabra.
 - ✓ Se ira al salón y en hojas blancas cada niño dibujara un objetos que suene con la silaba Ma y lo coloreara.
- ✓ En el salón se facilitaran palos de paleta a los niños y se pedirá que agrupen 11 y creen una figura (paisaje, carro, avión, princesa etc.) donde se utilicen los 11 palos de paleta, generando procesos de conteo.
 - ✓ Trabajaremos en el cuaderno cuadrículado el sello del número once 11, con el dedo índice seguiremos el trazo varias veces, lo decoraremos. Se realiza actividad con sellos para que enumeren

		<p>y realicen conteo. En el último renglón cada niño escribirá su nombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manualidad Realizaremos el personaje de la canción pollito amarillito: Se dará a cada niño 3 palos de paleta y se aplicara en las manos tempera amarilla para que froten los palos con mano y pintar los, luego se dejaran en un lugar acto para que se seque y se irán a lavar las manos, luego en el salón se facilitara cartulina amarilla y en un extremo se dibujara un circulo pequeño para la cabeza del pollito y con la misma cartulina cada niño calcara sus manos y se sacaran picándolas al igual que la cabeza o recortándolas, se facilitara tiras de cartulina anaranjada para las patas y marcador para los ojos y pico.(ver imagen 2) <p><u>ACTIVIDADES EN CASA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuaderno cuadriculado dibujar 11 objetos y numerar los del 1 al 11. ✓ Cuaderno ferrocarril: recortar y pegar objetos que al pronunciar suene la consonante m. 		
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: Ejemplo de rúbrica de evaluación.

MAESTRIA EN PEDAGOGIA
Rúbrica de Evaluación
Competencia Comunicativa

CRITERIO	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
Observa la estructura del portador de texto e identifica su funcionalidad en su contexto	No reconoce el tipo de portador de texto.	Reconoce las características del portador de texto.	Reconoce características y funcionalidad del portador de texto.
El niño hace lectura de imágenes cuando se le proporciona diferentes portadores de textos	El niño observa y se distrae con facilidad.	El niño observa detenidamente y lee cualquier tipo de texto impreso, identifica algunas características del texto.	El niño observa, identifica y reconoce las características distintivas del texto y las asocia con su contexto.
Reconoce las características del portador de texto y expresa espontáneamente por medio de la escritura la elaboración de su propio texto	Elabora con garabatos que se parecen a escritura la elaboración de su texto.	Utiliza la escritura como un medio de expresión y elabora su propio texto con palabras cortas y sigue la estructura del texto.	Sigue la estructura del texto y expresa espontáneamente sus ideas en un texto de dos o más renglones.
Hace diálogos referentes a la utilidad del portador de texto, asociando sus experiencias previas	Se expresa verbalmente palabras cortas, que permiten evidenciar la relación del portador de texto con experiencias de su entorno	Asocia la información con experiencias previas en su familia y entorno	Participa en el diálogo espontáneamente con preguntas y las asocia al diálogo con sus experiencias previas

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5: Evidencias de las prácticas de enseñanza antes del proceso investigativo. La docente investigadora pensaba que los estudiantes aprendían a través de actividades como repisar, colorear y rellenar.



Anexo 6: Evidencias de las prácticas de enseñanza durante el proceso investigativo, implementación rutina de pensamiento “Antes pensaba y ahora pienso” y “Leo cuentos en voz alta”, durante el proceso investigativo.

